

Tilburg University

Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school

Kroeze, C.J.A.

Publication date:
2014

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
Kroeze, C. J. A. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school: Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding*. Efficiënt.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



GEORGANISEERDE BEGELEIDING BIJ OPLEIDEN IN DE SCHOOL

Een onderzoek naar het
begeleiden van werkplekleren
van leraren in opleiding

CHRIS KROEZE

GEORGANISEERDE BEGELEIDING BIJ OPLEIDEN IN DE SCHOOL

Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren
van leraren in opleiding

CHRIS KROEZE

COLOFON

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Faculteit Educatie
Postbus 30011, 6503 HN Nijmegen

Auteur Chris Kroeze

Oplage 350 exemplaren
Vormgeving Bureau Ketel, Nijmegen
Druk Drukkerij Efficiënt, Nijmegen

ISBN 978-90-8707-031-1

Verveelvoudigen en/of openbaar maken van (delen van) deze uitgave op welke wijze dan ook, is uitsluitend toegestaan na voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

GEORGANISEERDE BEGELEIDING BIJ OPLEIDEN IN DE SCHOOL

Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren
van leraren in opleiding

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor aan Tilburg University
op gezag van de rector magnificus, prof.dr. Ph. Eijlander,
in het openbaar te verdedigen ten overstaan van een
door het college voor promoties aangewezen commissie
in de aula van de Universiteit
op woensdag 23 april 2014 om 10.15 uur

DOOR

CHRISTIAAN JAN ANTOON KROEZE

geboren op 23 november 1968
te Alblasterdam

PROMOTIECOMMISSIE

PROMOTORES	prof.dr. R.F. Poell prof.dr. L.F.M. Nieuwenhuis
COPROMOTOR	dr. R. Klarus
COMMISSIELEDEN	prof.dr. H. Baert prof.dr. J.W.M. Kessels prof.dr. P.C. Meijer prof.dr. K. van Veen

Woord vooraf

‘Life is what happens to us while we are making other plans.’

– Allen Saunders?, John Lennon?

Wie deze wijsheid ook als eerste de wereld in heeft gebracht, terugkijkend is dit de beste verwoording van de totstandkoming van dit proefschrift. Bijna acht jaar geleden begon ik plannen te maken om als onderdeel van het werken als lerarenopleider een promotieonderzoek uit te voeren. Een jaar of vier zou dat gaan duren...maar dat liep anders. De werkelijkheid van een leven als onderzoeker-opleider-vader-klusser- en tijdelijk patiënt, bleek zich van mijn plannen weinig aan te trekken... Ook het onderzoek zelf kreeg een andere invulling dan gepland. Bij de eerste verkennende fase bleek dat de praktijk niet aansloot bij de gekozen definiëringen en afgeleide aannamen. Om door te kunnen gaan moest ik eerst helder krijgen hoe de begeleiding in het echt wel vorm kreeg... het werd uiteindelijk het hele onderzoek. En tenslotte beschrijft de uitspraak als geen andere het bestudeerde fenomeen zelf. Dit onderzoek en mijn ervaringen eromheen hebben bovenal laten zien dat begeleiding is wat gebeurt, terwijl we andere plannen maken.

Dit promotieonderzoek is geïnitieerd binnen het lectoraat ‘Ontwikkelen van Competenties op de Werkplek’ van Ruud Klarus en heeft tot doel een bijdrage te leveren aan het verbeteren van de praktijk van de lerarenopleiding. Het onderzoek is mogelijk gemaakt door de faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Dit eindresultaat is tot stand gekomen dankzij de hulp van velen. Bij deze wil ik iedereen bedanken, en de volgende personen in het bijzonder;

Alle begeleiders en leraren in opleiding die hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Jos Hulsker en alle leden van de professionaliseringsgroepen van OMO. Mijn collega's Régie Driessen, Ans de Klein, en Rudi Liebrand voor jullie bijdrage aan het zicht krijgen en houden op de afspraken en ontwikkelingen rondom het OidS. De

directies van het ILS en van de partnerscholen voor de ruimte om het onderzoek uit te voeren in onze praktijk. Mijn collega's van de studentenadministratie en van Bureau-Extern die me hebben geholpen bij de werving en selectie van respondenten. Juul van Ewijk voor het uitwerken van de interviews. Mary van Kronenburg, Justine van den Berg, en Jeanette Dusschooten, dank voor jullie bijdrage aan het afronden van het traject. En Titia Bredée, directeur van de faculteit Educatie, dank voor je persoonlijke betrokkenheid en alle ondersteuning en faciliteiten.

Mijn 'formele' begeleiders Ruud Klarus, Rob Poell en Loek Nieuwenhuis. Dank voor alle feedback, maar bovenal voor alle gesprekken waarin we afdwaalden van de stukken om te praten over de weerbarstige werkelijkheid van het inzetten van werkplekleren in een opleidingstraject.

Mijn 'informele' begeleiders. Miranda, het was belangrijk om niet alleen te staan in het vinden van de weg in het soms vreemde krachtenveld waarin wij ons als buitenpromovendi bevonden. Het was fijn dat ik met je van gedachten kon wisselen over onze onderzoeken naar het OidS. Klaas, wij hebben de afgelopen jaren veel gesprekken gevoerd over onderwijsonderzoek, en dankzij jou ben ik nog meer de waarde gaan zien van hele gedetailleerde exploraties van de onderwijspraktijk. En Thom, je was steeds een belangrijke gesprekspartner bij het duiden van mijn bevindingen voor de praktijk van het opleiden van leraren.

Ten slotte de meest bijzondere mensen uit mijn leven. Linda, je vriendschap is onvoorwaardelijk gebleken, ik kon altijd op je hulp rekenen. Dank voor je bijdragen aan de data-analyse en het controleren van de teksten. Pap en Mam, dank voor jullie steun en ondersteuning, zonder jullie bereidheid om vaak op te passen had ik dit traject nooit kunnen afronden. Caspar en Vera, dat jullie er zijn maakt elke dag een feestje. En Susanne, zonder jouw hulp bij dit onderzoek en het boek, maar vooral ook zonder jouw constante begrip, was het niet mogelijk geweest dit proefschrift tot stand te brengen. Jij leverde de echte prestatie!

Chris
Maart 2014

‘Als het klikt, dan gaat het vanzelf’

– begeleider Nico

‘Als het niet klikt, dan ben je d’r aan’

– leraar in opleiding Lieke

Inhoud

	ALGEMENE INLEIDING	15
1.1	Introductie Onderzoeksvraag	15
1.2	Opzet proefschrift	20

Deel 1 Verkenning van theorie en praktijk

2	ACHTERGRONDEN	27
2.1	Beleid	27
2.2	Georganiseerde begeleiding als implementatievraagstuk	34
2.3	Leren op de werkplek	36
2.4	Begeleiden van werkplekleren	40
2.5	Zeven Vooronderstellingen	44
3	ANALYSEKADER	47
3.1	Ontwikkeling analysekader	47
3.2	Zestien concepten	51
3.2.1	Formaliteit	51
3.2.2	Keuzevrijheid	53
3.2.3	Koppeling	54
3.2.4	Doel	56
3.2.5	Constellatie	62
3.2.6	Expertise	66
3.2.7	Contact	68
3.2.8	Onderwerp	70
3.2.9	Sturing	72
3.2.10	Functies	76
3.2.11	Beoordeling	78
3.2.12	Oordelen	81
3.2.13	Klik	82
3.2.14	Opbrengst	84
3.2.15	Kenmerken	89
3.2.16	Opvattingen	92
3.3	Ter afsluiting	94

4	VERKENNING VAN GEORGANISEERDE BEGELEIDING	97
4.1	Inleiding	97
4.2	Opzet en uitvoering van dataverzameling en inductieve verkenning	98
4.2.1	Respondenten	99
4.2.2	Dataverzameling en inductieve analyse	100
4.3	Uitkomst Inductieve Verkenning	102
4.4	Deductieve verkenning	107
4.4.1	Formaliteit	108
4.4.2	Keuzevrijheid	110
4.4.3	Koppeling	112
4.4.4	Doel	117
4.4.5	Constellatie	121
4.4.6	Expertise	128
4.4.7	Sturing	134
4.4.8	Beoordeling	138
4.4.9	Functies	143
4.4.10	Opbrengst	146
4.5	Conclusie en Betekenis; afsluiting deel 1	150

Deel 2 Casestudy

5	OPZET EN UITVOERING	157
5.1	Inleiding	157
5.2	Onderzoeksmethode	158
5.3	Leerwerktrajecten en respondenten	161
5.3.1	Selectie en respondenten	161
5.3.2	Verloop selectieprocedure	163
5.3.3	Respondenten	165
5.4	Dataverzameling	166
5.4.1	Interviews	167
5.5	Data-analyse	168
5.5.1	Analyse per leerwerktraject	169
5.5.2	Schrijven verslag	171
5.5.3	Member-check	171
5.5.4	Analyse op case-niveau	172
5.6	Kwaliteit van het onderzoek	173
5.7	Bescherming respondenten	175

6 GEORGANISEERDE BEGELEIDING IN VEERTIEN DIMENSIES 179

- 6.1 Inleiding 179
- 6.2 Formaliteit 180
- 6.3 Keuzevrijheid 183
- 6.4 Koppeling 187
- 6.5 Doelen 188
- 6.6 Constellatie 192
- 6.7 Expertise 195
- 6.8 Contact 196
- 6.9 Onderwerpen 199
- 6.10 Sturing 200
- 6.11 Functies 203
- 6.12 beoordelen 206
- 6.13 Oordelen 209
- 6.14 Klik 211
- 6.15 Opbrengst 212
- 6.16 Conclusie 217

7 HET TOT STAND KOMEN VAN DE BEGELEIDING 223

- 7.1 Inleiding 223
- 7.2 Over Kenmerken 226
- 7.3 De rol van opvattingen van betrokkenen 232
- 7.4 Hoe de klik van invloed is op de begeleiding 240
- 7.5 Gesitueerde gebeurtenissen en toevalligheden 249
- 7.6 Conclusie 253

Deel 3 De Opbrengst van dit onderzoek**8 CONCLUSIE EN DISCUSSIE 261**

- 8.1 De verkenning van georganiseerde begeleiding 261
- 8.2 Reflecties op het onderzoek 273
 - 8.2.1 Reflectie op de gebruikte methoden; kracht en beperkingen van deze studie 273
 - 8.2.2 Reflectie op het analysekader 277

8.3	Discussie	281
8.3.1	De definitie van begeleiding	281
8.3.2	Het belang van een klik	283
8.3.3	Het verloop van een begeleidingsrelatie	285
8.3.4	Handelen naar oordelen over geschiktheid; over selffulfilling prophecies	287
8.3.5	Op zoek naar het werkplekcurriculum	290
8.3.6	Kwaliteit van de opleidingsschool	291
8.3.7	Dualisering in het hbo	292
8.4	Implicaties voor de praktijk	293
8.4.1	Meer dialoog	293
8.4.2	Georganiseerde begeleiding en de klik	295
8.4.3	Naar een andere kijk op begeleiding	297
8.4.4	Concrete aanbevelingen	298

REFERENTIES

Samenvatting / Summary

SAMENVATTING 321

SUMMARY 329

Bijlagen (bijgevoegd op cd)

BIJLAGEN A: TRAJECTBESCHRIJVINGEN

1. Traject Robert-Niels-Emma
2. Traject David-Niels
3. Traject Robert-Niels
4. Traject Robert-Noëlle
5. Traject David-Erik
6. Traject Victor-Emma
7. Traject Penny-Iris
8. Traject Penny-Karin-Fiona
9. Traject Daan-Frits
10. Traject Nico-Simon
11. Traject Nico-Anneke
12. Traject Nico-Els
13. Traject Daniëlle-Karel
14. Traject Kryn-Karel
15. Traject Stefan-Noud-Esther
16. Traject Stefan-Thomas-Leo

BIJLAGEN B

1. Interviewprotocol 1
2. Interviewprotocol 2
3. Coderingslijst

Georganiseerde begeleiding
bij opleiden in de school

I

Algemene Inleiding

‘De eisen rond lerarenopleidingen worden aangescherpt, en een groter deel van dit onderwijs moet in de praktijk plaatsvinden.’ – Kabinet Rutte-Asscher (2012).

1.1 INTRODUCTIE ONDERZOEKSVRAAG

Leraren opleiden in de school

Met het aantreden van het kabinet Rutte-Asscher in oktober 2012 wordt voor het Nederlandse onderwijs het streven verwoord om in de komende regeringsperiode van *Goed* naar *Excellent* onderwijs te gaan. Als een van de middelen om dit te bereiken wordt gesproken over het verbeteren van de kwaliteit van leraren, onder meer door de eisen aan hun opleiding te verhogen, en door een groter deel van hun initiële opleiding te laten plaatsvinden in de beroepspraktijk. Met dit voornemen doelt de regering op uitbreiding van de eerder ingezette aanpak van het *Opleiden in de School* (OidS), waarmee uiting is gegeven aan de aanname dat het meer situeren van de opleiding in de praktijk, een belangrijke bijdrage zal leveren aan het ontwikkelen van de bekwaamheidseisen van aankomende leraren (Min. OCW, 2003; 2004a; 2004b; 2005a; 2005b; 2008a; 2009b; NVAO, 2007). De laatste jaren is hiervoor aangestuurd op meer samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen. De meest intensieve vorm van samenwerking is in 2009 formeel vastgelegd als de extra gesubsidieerde opleidingsvorm *Opleidingsschool* (OS): een partnerschap van één of meer scholen met één of meer lerarenopleidingen, met als uitgangspunt dat 40% van het curriculum van de lerarenopleiding is gesitueerd in de school (MinOCW, 2009a; 2011a; NVAO, 2009). Als variatie daarop is er de vorm van de *Academische Opleidingsschool* (AOS), een opleidingsschool waarbij het opleiden naast het participeren in de praktijk wordt verbonden met praktijkonderzoek en schoolontwikkeling (NVAO, 2013).

De kwaliteit van het OidS en de OS wordt bij de toetsingskaders voor accreditatie uitgewerkt aan de hand van de aanwezigheid van een afgestemd programma, de aandacht voor interne kwaliteitszorg bij alle samenwerkende partners, en de inzet van voldoende deskundig personeel dat zorgt voor een transparante studiebegeleiding (NVAO, 2009; 2013). Een verkenning van de Inspectie van het Onderwijs in 2011 (Inspectie, 2011) toont een praktijk die

wordt getypeerd door verschillen in die programma's en visies op het organiseren van deze praktijk. Het leidt, ondanks de door de betrokkenen ervaren meerwaarde, toch tot de stelling dat er nog onduidelijkheid is over de bijdrage van de praktijk aan de te bereiken bekwaamheidseisen van de lerarenopleiding (cf. MinOCW, 2009a; Inspectie, 2013); een constatering die overeenkomt met andere bevindingen, zoals bijvoorbeeld de uitkomst van een verkenning van het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs, van de manier waarop de bekwaamheidseisen uitwerking krijgen in de Nederlandse lerarenopleidingen (LPBO, 2010b).

Begeleiden als kwaliteitskenmerk

Een van de manieren waarop gezocht wordt naar borging van de kwaliteit van het OidS als onderdeel van de lerarenopleiding, is de begeleiding van de leraar in opleiding bij het leren op de werkplek (NVAO, 2007). De samenwerkingsverbanden van lerarenopleidingen en scholen maakten in de afgelopen jaren afspraken waarin professionals uit het onderwijs worden ingezet als begeleiders van nieuwe en aankomende leraren. Om deze onderwijsprofessionals op deze rol voor te bereiden zijn rond het OidS professionaliseringstrajecten opgezet die resulteren in certificering voor begeleiders. Recente verkenningen van de Inspectie van het Onderwijs (Inspectie, 2011; 2013) laten zien dat begeleidingsprogramma's in alle samenwerkingsverbanden een uitwerking hebben gekregen, en dat er begeleiding is georganiseerd die wordt uitgevoerd door personeel dat grotendeels voor deze taak is gecertificeerd. Wat dat precies betekent voor de bijdrage aan de beroepskwalificatie van de leraren in opleiding, blijft onduidelijk, gezien de constatering dat al die afspraken over de georganiseerde begeleiding verschillen, en dat inhoudelijke overeenstemming over doelen en visies niet zichtbaar worden; een bevinding die in lijn ligt met de bevindingen van de verkenning van de praktijk van het LPBO (2010) en die leidt tot de stelling dat de begeleiding bij het Opleiden in de School als onderdeel van de lerarenopleiding meer afstemming behoeft, om duidelijk te krijgen wat daarvan de bijdrage is aan het realiseren van de beroepsstandaard. Als het de bedoeling is om het participeren in school een nog groter onderdeel te laten zijn van een lerarenopleiding die aan hogere eisen moet gaan voldoen (Kabinet Rutte-Asscher, 2012), dan is het niet wenselijk dat van één van de kwaliteitskenmerken enkel kan worden geconstateerd dat er organisatorisch wel in wordt voorzien, maar dat de inhoudelijke bijdrage niet goed zichtbaar is. Dit kan wellicht niet als probleem worden aangemerkt op grond van de gedachte dat met training en certificering de kwaliteit van de begeleiding op het niveau van de individuele lerarenopleidingen wordt vastgelegd, en dat zo in de professionaliteit van de begeleiding wordt voorzien (Inspectie, 2011; 2013). Uit een inventarisatie van Liebrand (2008) blijkt echter dat voor de georganiseerde begeleiding bij het opleiden in de school, geen gedeeld kader bestaat van termen en taakomschrijvingen voor de begeleiding. Daarmee kan er dan

ook geen sprake zijn van eenduidigheid ten aanzien van de kwaliteit van de begeleiding, die training en certificering voortbrengt. Het is onduidelijk wat certificering voor de kwaliteit van begeleiding betekent, als er geen eenduidig kader is dat definieert wat die begeleiding moet zijn. De inventarisatie van Liebrand (2008) toont een praktijk met een dusdanig gebrek aan inhoudelijke overeenstemming, dat hij zelfs stelt dat er sprake is van een verwarrende praktijk bij de Nederlandse lerarenopleidingen; een verwarring die bij interne evaluaties en gesprekken over de praktijk van het OidS nog steeds regelmatig wordt opgemerkt door de verschillende partijen (zie bv. ADEF, 2013). Zeker scholen die met meerdere opleidingen werken, hebben last van alle verschillende eisen aan - en (taak)beschrijvingen van de begeleiding. Als de certificering van de begeleiders al die verschillen volgt in de afzonderlijke situaties, dan kan de praktijk van de begeleiding niet zomaar worden gezien als een vanzelfsprekende bijdrage aan het Opleiden in de School. Zeker niet omdat de toetsingskaders voor kwaliteit enkel uitspraken doen over de aanwezigheid van afspraken over begeleidingen, maar geen richtlijnen geven voor de invulling van deze georganiseerde begeleiding zelf (zie NVAO, 2009; 2013). Dit leidt tot vragen naar de aard van het Opleiden in de School en hoe eenduidig en vanzelfsprekend de bijdrage is die het levert aan de initiële opleiding van leraren en de plaats die begeleiding daarbij inneemt.

Onderzoek

Onderzoeken zoals die van Timmermans (2012), die de kwaliteit van de opleidingsschool proberen te beschrijven aan de hand van het leerproces van de leraar in opleiding zoals dat vorm krijgt uit een samenspel tussen *affordance* en *agency*, maken inzichtelijk dat er geen sprake is van een duidelijke didactiek of zelfs van een overeenkomende invulling van het werkplekleren op de scholen, laat staan dat het een duidelijk uitgewerkt onderdeel vormt van de opleiding. Timmermans constateert dat begeleiding een van de factoren is die het leerproces beïnvloedt, en dat de invloed van de individuele begeleider op de kwaliteit van de begeleiding groter is dan die van de leeromgeving, ofwel van de specifieke school. Maar tegelijkertijd ziet zij geen eenduidige bijdrage van de begeleiding aan het opleiden in de school. Een beeld dat ook door bijvoorbeeld Van Velzen en Volman (Van Velzen & Volman, 2009; Van Velzen et al., 2012; Van Velzen, 2013) wordt geschetst naar aanleiding van onderzoek naar bruikbare didactiek bij het Opleiden in de School.

De onduidelijkheid over de bijdrage van begeleiding aan het OidS is echter niet beperkt tot de Nederlandse situatie. Een overzicht van het internationale wetenschappelijk onderzoek laat eveneens zien dat er sprake is van een veelheid aan gebruikte strategieën en tactieken ten aanzien van het begeleiden van aankomende leraren, maar laat niet zien welke strategie nu leidt tot welke bijdrage (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Dat het begeleiden van leraren in opleiding van grote betekenis kan zijn bij het leerproces in de

praktijksituatie wordt breed erkend, maar hoe die bijdrage er dan uit ziet is veel minder duidelijk (Brouwer & Korthagen, 2005; Gosh, 2012; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Grossman, Ronfelt & Cohen, 2012).

Als belangrijke manier om invulling te geven aan de praktijk van het Opleiden in de School wordt vaak gesproken over leren door te participeren in het dagelijkse arbeidsproces van de school: werkplekleren als manier om opleidingsdoelen te verwezenlijken. Soms lijkt er in de praktijk zelfs geen onderscheid te worden gezien tussen het OidS en het fenomeen van werkplekleren, en worden de onderdelen van de opleiding die worden gesitueerd in de school, aangeduid als werkplekleren (zie bv ILS, 2013; Fontys, 2013; Instituut Archimedes, 2012). Dit is een problematische vermenging, daar werkplekleren een complex en autonoom leerproces is, dat zich kenmerkt doordat het leren moeilijk is te scheiden van het werken (Poell & Van Woerkom, 2011) en waarbij vanuit verschillende rationaliteiten op verschillende uitkomsten kan worden gedoeld (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006); een leerproces dat zich bovendien kenmerkt door een grote spanning tussen het leren en het werken (Nijhof & Nieuwenhuis, 2008). Het uitgangspunt dat dit leerproces vanzelfsprekend een bijdrage levert aan de te bereiken opleidingsdoelen is problematisch (De Vries, 1988; Tynjälä, 2008; Van der Klink, 1999).

Ook in de bredere context van het werkplekleren wordt aangenomen dat begeleiding een groot verschil kan maken, dat in de verschillende situaties van werkplekleren – al dan niet vanuit opleidingsdoeleinden – begeleiding van grote invloed kan zijn. Maar de onduidelijkheid van wat begeleiden nu precies is – of zou moeten zijn – om tot een bepaalde opbrengst te leiden wordt ook in onderzoek in de bredere context van werkplekleren niet duidelijk. Het onderzoek laat zien dat begeleiding op veel verschillende manieren kan worden ingevuld, en dat er zowel positieve als negatieve gevolgen mogelijk zijn voor de begeleide, de begeleider of de context waarbinnen het werkplekleren plaatsvindt (Ehrich, Hansford, & Tennent, 2004; Allen, Eby & Lentz, 2006; Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois, 2008). Welke invulling nu precies naar welke bijdrage aan de ontwikkeling van de beroepsbeoefenaar leidt, blijft echter nog onduidelijk.

De onderzoeksvraag

Vatten we het voorgaande samen dan lijkt het steeds meer inzetten van leren in de beroepscontext van de school als onderdeel van de lerarenopleiding een veelbelovende maar tegelijkertijd complexe beweging. Er zijn in de afgelopen jaren grote stappen gezet in het organiseren van een praktijk waarvan de inhoudelijke bijdrage aan de ontwikkeling van aankomende leraren wel aanmerkelijk is, maar niet eenduidig zichtbaar. Georganiseerde en geregleerde begeleiding, als een van de manieren om de bijdrage aan de opleidingsdoelen tot stand te brengen, is eveneens veelbelovend, maar ook hierbij is niet precies duidelijk welke invulling dit kent in de praktijk en welke bijdrage dit dan levert

aan het opleiden. De complexiteit van begeleiding wordt niet zomaar opgeheven door protocollen te hanteren en afspraken te maken over begeleiding, en begeleiders te laten certificeren binnen samenwerkingsverbanden tussen scholen en lerarenopleidingen. Tegen de hier geschetste achtergrond is het daarom relevant om meer zicht te krijgen op hoe de georganiseerde begeleiding concreet vorm krijgt en welke rol dit speelt bij het leren in de school als onderdeel van de lerarenopleiding. Dit heeft geleid tot de onderzoeksvraag die in dit proefschrift centraal staat:

Hoe krijgt het georganiseerde begeleiden vorm bij het Opleiden in de School in de context van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs?

Op grond van deze onderzoeksvraag staat het begeleiden van het leren op de werkplek als onderdeel van de voltijds lerarenopleiding tot leraar voor het voortgezet onderwijs in Nederland centraal, en dan met name de begeleiding die op grond van afspraken tot stand komt. Dit onderzoek heeft daarmee relevantie voor het onderzoeksgebied van opleidingsdidactiek voor de lerarenopleiding, en voor het meer algemene onderzoeksgebied van de Human Resource Development (HRD), waar vraagstukken spelen die betrekking hebben op het begeleiden van nieuw-komende beroepsbeoefenaars die participeren in de dagelijkse beroepspraktijk. Beide onderzoeksgebieden hebben hun eigen specifieke ideeën en agenda's (Poell, 2009; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Dit onderzoek probeert belangrijke inzichten uit beide gebieden samen te brengen, om zo een bijdrage te leveren aan verbetering van de praktijk van de lerarenopleiding.

Het onderzoek richt zich op de begeleiding zoals die plaatsvindt in het kader van het Opleiden in de School. Uit verkenning van deze praktijk (zie bv Inspectie 2011, 2013) blijkt dat dit vooral een praktijk betreft van lokale afspraken tussen scholen en lerarenopleidingen, en dat daarbij over inhoudelijke programma's nog geen duidelijkheid is. Hiermee lijkt deze verschijningsvorm van begeleiding niet aan te sluiten bij het, in navolging van het werk Kram (1983), veelal gebruikte onderscheid in begeleiding op basis van een programma en begeleiding op eigen initiatief van de betrokkenen (cf. Zellers, Howard & Barcic, 2008). Wegens de afspraken over het faciliteren van begeleiding is het geen begeleiding op eigen initiatief. Maar omdat er geen sprake lijkt te zijn van inhoudelijke programma's lijkt de term 'geprogrammeerd' ook niet voldoende passend. Daarom is gekozen om de te bestuderen verschijningsvorm van begeleiding aan te duiden als georganiseerde begeleiding. De uitgangspunten van Kram zijn in dit onderzoek als analyseconcepten gebruikt om de vormgeving van deze georganiseerde begeleiding te onderzoeken (zie analysekader H3).

1.2 OPZET PROEFSCHRIFT

Om een antwoord te formuleren op de centrale onderzoeksvraag zijn drie deelstudies uitgevoerd op grond van twee afzonderlijke dataverzamelingen. De eerste dataverzameling bestaat uit vraaggesprekken die tussen januari 2007 en augustus 2008 hebben plaatsgevonden met betrokkenen van het Opleiden in de School. De tweede dataverzameling bestaat uit een casestudy op grond van vraaggesprekken, documenten en beeldopnamen die zijn verzameld bij zestien leerwerktrajecten van leraren in opleiding, die plaatsvonden tussen januari 2008 en augustus 2010.

Het onderzoek kent drie delen; 1) verkenning van theorie en praktijk, 2) een uitgebreide casestudy voor verdere verdieping, en 3) de conclusie waarin de centrale vraag beantwoord wordt. Deel drie wordt afgesloten met een discussie naar aanleiding van de bevindingen en suggesties voor de begeleidingspraktijk. Deze drie delen zijn leidend geweest voor de opzet van dit proefschrift (zie figuur 1.1).

Het eerste deel van het onderzoek is uitgewerkt in de hoofdstukken 2, 3 en 4. In hoofdstuk 2 wordt het resultaat beschreven van een verkenning van beleid, theorie en inzichten met betrekking tot OidS, werkplekieren, begeleiden en de implementatie van onderwijsbeleid. Deze verkenning wordt samengevat in zeven vooronderstellingen ten behoeve van het bestuderen van de georganiseerde begeleiding bij het OidS. In hoofdstuk 3 wordt het analysekader beschreven. Uit verkenning van theorie over begeleiding, gevolgd door aanscherping aan de hand van data uit de twee dataverzamelingen, zijn in totaal zestien concepten afgeleid. Deze concepten bestaan enerzijds uit veertien dimensies om variatie in de invulling van begeleiding te beschrijven, en anderzijds uit twee vaststaande elementen die van invloed zijn op die invulling. Deze concepten zijn bij de verschillende studies in wisselende samenstelling gebruikt als kader voor beschrijving en analyse van de begeleiding. In hoofdstuk 4, de eerste deelstudie, worden de bevindingen beschreven van een verkenning van de georganiseerde begeleiding. Hierbij stond de vraag centraal hoe de georganiseerde begeleiding van leraren in opleiding vorm krijgt in de praktijk van het OidS. Op een dataverzameling die bestaat uit individuele interviews, groepsinterviews en focusgroeps gesprekken zijn achtereenvolgens een inductieve en een deductieve analyse uitgevoerd. Dit leidt tot twee conclusies die uitgangspunt zijn voor verder onderzoek.

Van het tweede deel van het onderzoek wordt verslag gedaan in de hoofdstukken 5, 6 en 7. De bevindingen uit het eerste deel zijn verder onderzocht middels een uitgebreide casestudy. In hoofdstuk 5 wordt verslag gedaan van de gebruikte methoden en technieken. In hoofdstuk 6, de tweede deelstudie, wordt aan de hand van veertien dimensies beschreven wat de casestudy toont over de invulling van de georganiseerde begeleiding bij het OidS. In hoofdstuk 7, de derde deelstudie, wordt beschreven wat de casestudy laat zien over de manier

waarop deze invulling van de georganiseerde begeleiding tot stand komt. Het derde deel van het onderzoek is uitgewerkt in hoofdstuk 8. In dit laatste deel wordt op grond van de drie deelstudies de centrale onderzoeksvraag beantwoord, op dit onderzoek gereflecteerd, de bevindingen bediscussieerd, en worden implicaties en aanbevelingen voor de praktijk besproken.



FIGUUR 1.1 Overzicht Proefschrift

Verkenning van theorie en praktijk

CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG [H1]

Hoe krijgt het georganiseerde begeleiden vorm bij het Opleiden in de School in de context van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs?

DEEL 1 VERKENNING THEORIE & PRAKTIJK

ACHTERGRONDEN [H2]

7 vooronderstellingen mbt Georganiseerde begeleiding bij OidS

ANALYSEKADER [H3]

16 concepten om begeleiding te beschrijven en analyseren

STUDIE 1 [H4] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe krijgt de georganiseerde begeleiding van leraren in opleiding vorm in de praktijk van het OidS

De georganiseerde begeleiding van leraren in opleiden tijdens het opleiden in de school wordt verkend in beleid en in theorie over het opleiden van leraren en het leren in de praktijk. Vervolgens wordt het analysekader gepresenteerd zoals dat in de loop van het onderzoek is geconstrueerd op grond van theoretische verkenning en de twee datasets die tijdens het onderzoek zijn verzameld. Aansluitend wordt verslag gedaan van de eerste verkenning van de praktijk van het Opleiden in de School, aan de hand van interviews met betrokkenen en gesprekken met focusgroepen bestaande uit ervaringsdeskundigen.

2

Achtergronden

In dit hoofdstuk worden de achtergronden uitgewerkt ten behoeve van het onderzoek naar de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School als onderdeel van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs. Allereerst wordt een overzicht gegeven van het beleid dat relevant is voor de te bestuderen praktijk, en wordt ingegaan op inzichten over het implementeren van beleid in het onderwijs. Daarna worden werkplekleren, opleiden op de werkplek, en begeleiding van werkplekleren verkend vanuit theorie. Deze verkenningen leiden tot zeven vooronderstellingen over de te bestuderen praktijk. Deze aannamen worden gebruikt bij het duiden van de bevindingen en het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag.

27

2.1 BELEID

Om zicht te krijgen op de context waarbinnen de georganiseerde begeleiding van leraren in opleiding plaatsvindt, is een aantal door de overheid geïnitieerde regels en regelingen van belang. Deze kaders definiëren het speelveld waarbinnen de georganiseerde begeleiding vorm krijgt. Ze leiden tot een aantal bewegingen in de praktijk van het opleiden van leraren en tot keuzen en afspraken die daarbij door scholen en lerarenopleidingen worden gemaakt.

De Wet op Beroepen in het Onderwijs

Met als doel om de kwaliteit van het onderwijs beter te kunnen beheersen en controleren is in 2004 de Wet op Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO) aangenomen. Deze wet is in 2006 van kracht geworden en regelt de verschillende functies in het onderwijs en de eisen aan de personen die deze functies uitoefenen. Hiermee worden voor het voortgezet onderwijs (VO) twee afzonderlijke sets van bekwaamheidseisen onderscheiden: eisen voor leraren in het 2^e graadsgebied en voor leraren in het 1^{ste} graadsgebied. Volgend op deze wet heeft de overheid de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) de opdracht gegeven deze eisen verder uit te werken. Dit resulteerde in een overzicht in competenties, onderverdeeld in zeven gebieden die voortkomen uit vier onder-

scheiden beroepsrollen (zie tabel 2.1). Met deze competenties wordt de professionaliteit van zittende leraren beschreven en daarmee zijn ze ook richtinggevend voor de lerarenopleiding. In dit onderzoek worden deze competenties gehanteerd als kader voor de ontwikkeling en beoordeling van leraren in opleiding.

TABEL 2.1 Competentiematrix (SBL, 2007); 4 beroepsrollen en 7 competentiegebieden.

Met leerlingen	Met collega's	Met omgeving	Met zichzelf
Interpersoonlijk			
Pedagogisch			
Vakinhoudelijk & didactisch	Samenwerken	Samenwerken	Reflectie & Ontwikkeling
Organisatorisch			

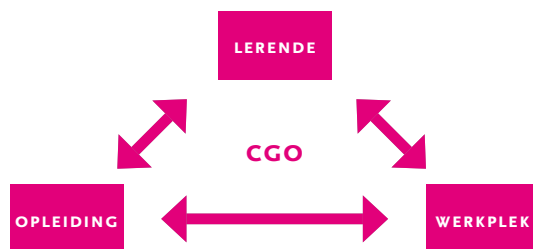
De SBL-uitwerking van de bekwaamheidseisen bleek echter te weinig concreet voor de praktijk en heeft steeds meer kritiek gekregen (LPBO, 2010; Inspectie, 2011). Eind 2011 besluit de overheid tot een nieuwe aanpak en is de SBL opgeheven. In plaats daarvan is de Onderwijscoöperatie opgericht om, onder meer met het inmiddels in gang gezette lerarenregister, verdere bijdragen te leveren aan de doelen van de Wet BIO (Min. OCW, 2013). Een van haar opdrachten is om de bekwaamheidseisen aan te scherpen, en daartoe is een voorstel in ontwikkeling waarmee de SBL-bekwaamheidseisen zullen worden vervangen (Onderwijscoöperatie, 2012a; 2012b).

Competentiegericht Opleiden

Met het van kracht worden van de Wet BIO en de uitwerking van de bekwaamheidseisen, wordt de algemene eis aan leraren met betrekking tot voldoende kwalificatie en onbesproken gedrag (conform art 23 GW) uitgebreid met de plicht van aantonen van actuele bekwaamheid in de daadwerkelijke beroepsuitoefening. Anders gezegd: een leraar moet in termen van de benoemde competenties uitleggen dat hij voldoende functioneert en ervoor zorgt dat dit zo blijft. Voor de lerarenopleidingen impliceert dit beleid dat zij met ingang van 2006 hun kwalificatie-eisen uitdrukken in competenties, en dat zij daarmee opleiden gericht op het verwerven van die competenties.

In zijn studie naar het werken met competenties in beroepsopleidingen definieert Klarus (1998) competenties als *de geïntegreerde cognitieve en praktische (...) beroepsvaardigheden waarmee een bepaalde beroepsmatige doelstelling wordt gerealiseerd* (p.40). Hiermee wordt de gedachte uitgedrukt dat competenties bestaan uit dat wat je moet weten, kunnen en doen om de taken van een beroep naar behoren uit te voeren. Opleiden gericht op het ontwikkelen van competenties

kent daarmee een directe verwijzing naar het beroep zoals dat daadwerkelijk bestaat in de actuele dagelijkse praktijk. Het leggen van deze directe relatie tussen kwalificatie-eisen en het beroep in de praktijk wordt gezien als een manier om de kloof tussen opleiding en beroepspraktijk te overbruggen, om tegemoet te komen aan de complexiteit van de beroepsuitoefening, en zo studenten beter voor te bereiden op de toekomstige beroepspraktijk (Klarus, 2004; Onstenk, 2004). Het competentiegericht opleiden (CGO) dat met het beleid wordt geïmpliceerd, kan dan worden uitgelegd als het creëren van omstandigheden waarin de lerende kenmerkende beroepsbekwaamheden kan ontwikkelen in de vorm van de benodigde samenstelling van kennis, vaardigheden en attitudes en van het daadwerkelijke gebruik daarvan (Klarus, 1998). CGO gaat uit van het samenbrengen van (vak)kennis, de lerende persoon en de daadwerkelijke beroepscontext (Everwijn, 1999). Deze beroepscontext kan weliswaar op een opleiding worden nagebootst (Onstenk, 1997), maar doorgaans wordt het CGO uitgewerkt door de werkelijke beroepspraktijk onderdeel te laten zijn van de opleiding (Kallenberg & Rokebrand, 2006; Van der Wolk, 2005). Ook bij het opleiden van leraren wordt in de uitwerking van het beleid CGO gezien als een vorm van opleiden die plaatsvindt in een veld waar drie partijen met elkaar in interactie zijn: de lerende, de opleiding en de werkplek (Klarus, 2004).



FIGUUR 2.1 Drie-partijenveld van competentiegericht opleiden (Klarus, 2004)

Verwacht wordt dat het incorporeren van de beroepscontext in een opleiding een groot effect heeft op het leren doordat de werkplek een krachtige leeromgeving is waar algemene conceptuele principes kunnen worden verbonden met concrete praktische toepassingen (Geldens, 2007; Horowitz, Darling-Hammond & Bransford, 2005). De school wordt gezien als een plaats waar je de competenties van het leraarsberoep goed kunt ontwikkelen omdat je daar theoretische inzichten, die op de opleiding aangeboden worden, kunt verbinden aan de manier waarop de dagelijkse praktijk in die school plaatsvindt. Vanuit dit uitgangspunt wordt het *werkplekleren* gezien als een belangrijke uitwerking van het *competentiegericht opleiden* van aankomende leraren (Kallenberg & Rokebrand, 2006).

Overigens blijkt uit onderzoek van bijvoorbeeld Wesselink (2010) dat de uitvoering van het CGO in het Nederlandse beroepsonderwijs diverse uitwerkingen krijgt, niet in de laatste plaats doordat velerlei vernieuwingen en onderwijsinnovaties worden vermengd met het competentiegericht opleiden zoals dat uit het overheidsbeleid volgt; een praktijk die onder meer lijkt te leiden tot begripsverwarring over het CGO, en daarmee wellicht ook kan worden gezien als een reden voor de negatieve opinie over CGO in zowel het veld als in de beroepsgroep zelf (zie Onderwijscoöperatie, 2012b). Volgens Wesselink kan op verschillende opleidingen sprake zijn van verschillende gradaties van CGO. Onder meer kan dit worden gezien in de mate waarin het daadwerkelijke beroep uitgangspunt is van de opleidingsactiviteiten, en de manier waarop wordt voorzien in authentieke leersituaties. Anders gezegd: de praktische beroepsuitoefening en het leren op de werkplek kunnen meer of minder onderdeel zijn van een opleiding.

Opleiden in de School

Aansluitend op de Wet BIO en het daaruit volgende idee van competentiegericht opleiden waarin de daadwerkelijke beroepspraktijk een plaats heeft, is de afgelopen jaren door de overheid een aantal regelingen geïnitieerd om samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen te bevorderen. Kaderstellend voor het aangaan van samenwerkingsverbanden bij het opleiden van leraren was een indeling van de onderwijsraad (Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005). Het opleiden in de school is hierbij getypeerd op basis van vijf vormen die gradueel de samenwerking tussen opleiding en school weergeven (zie tabel 2.2). Deze vijf vormen van samenwerking kennen een toenemende integratie van opleiding en school, waarbij de eerste vorm een afspiegeling is van de dan al in Nederland gangbare samenwerking rondom een stage in de school, en de meest vergaande vorm de opleidingsschool is: een volledig samengaan van opleiding en school. Bij dit model is er bij de opleidingsschool – in plaats van de drie partijen opleiding, school en lerende – nog slechts sprake van twee partijen: opleidingsschool en lerende.

TABEL 2.2 Vormen voor samenwerking, Deinum et.al., (2005, p. 15/16)

Typing	Omschrijving
Stageschoolmodel	School als werkplek
Coördinatormodel	School met een centrale begeleider
Partnerschoolmodel	Opleider in de school als opleider van professionals
Netwerkmodel	Opleidingsteam van opleiders in de school als opleider van professionals
Opleidingsschool	Opleiden door de School

Vanuit het kader van de verschillende vormen voor samenwerking heeft de overheid van 2006 tot en met 2008 zevenendertig dieptepilots ‘Opleiden in de School’ gesubsidieerd om scholen en lerarenopleidingen de vormen van samenwerking te laten verkennen en zo te beschikken over ervaringen en praktijkvoorbeelden (MinOCW, 2008c). Met het aflopen van deze dieptepilots is besloten dat met ingang van 2009 de vorm *Opleidingsschool* een relatief zelfstandige status krijgt met een eigen vorm van bekostiging (MinOCW, 2008a; 2009a). De opleidingsschool wordt dan – anders dan in het eerdere overzicht – gedefinieerd als ‘een partnerschap van één of meer opleidingen voor leraren primair respectievelijk voortgezet onderwijs met één of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet en/of beroepsonderwijs (NVAO, 2009 p.5). Met de opleidingsschool wordt hiermee niet verwezen naar een school, maar naar een partnerschap waarbinnen de partners in samenwerking de opleiding verzorgen. De lerarenopleiding is en blijft eindverantwoordelijk voor de kwalificatie van de leraar in opleiding (MinOCW, 2008a). Als eis aan het partnerschap wordt hierbij gesteld dat het primair proces van beide partners afzonderlijk van onbesproken kwaliteit moet zijn, en dat het partnerschap moet voldoen aan de accreditatie door het Nederlands Vlaams Accreditatie Orgaan (NVAO), het onafhankelijk orgaan dat de kwaliteit controleert van het hoger en wetenschappelijk onderwijs.¹ Vanaf 2009 worden accreditaties uitgevoerd waarbij het doel is om circa vijftig opleidingsscholen te erkennen (MinOCW, 2009a; 2009b), die vanaf 2011 samen jaarlijks achtduizend leraren moeten opleiden (MinOCW, 2008a; 2008b). Omdat er meer dan achtduizend studenten zijn op de Nederlandse lerarenopleidingen, zijn deze vijftig opleidingsscholen niet toereikend in het voorzien van opleidingstrajecten voor alle leraren in opleiding. Lerarenopleidingen blijven daardoor ook werken met andere samenwerkingsvormen met scholen. Hiermee is de eerdere indeling van samenwerkingsmodellen (zie tabel 2.2) nog steeds van betekenis bij Opleiden in de School, en zullen er in de praktijk verschillende vormen van samenwerking bestaan.

Met het *Opleiden in de School* en de *opleidingsschool* wordt echter niet alleen een agenda voor het opleiden van nieuwe leraren gesteld. Al in het kaderstuk van de Onderwijsraad (Deinum et al, 2005) wordt verwezen naar OidS als middel om het leren van zittende leraren vorm te geven. Met bijvoorbeeld eisen aan het personeelsbeleid bij een opleidingsschool (NVAO, 2009) wordt verwacht dat OidS een prikkel zal zijn voor de ontwikkeling van zittende leraren en hiermee een verbeterend effect zal hebben op de dagelijkse praktijk van het onderwijs op zowel de school als de lerarenopleiding. Een speciaal initiatief hierbij is de *academische opleidingsschool*. Begonnen als een bijzondere vorm van *Opleiden in de School*, is het met ingang van 2009 een bijzondere vorm van

31

¹ Omdat het NVAO enkel tot taak heeft uitspraken te doen over het hoger en wetenschappelijk onderwijs, doet het NVAO dan ook geen directe uitspraak over de kwaliteit van de scholen in VO en PO. Het keurmerk voor het partnerschap wordt door het NVAO gezien als een keurmerk voor de lerarenopleiding, die ook uiteindelijk de verantwoordelijkheid houdt over de kwalificatie van de leraar in opleiding (zie NVAO, 2009).

de opleidingsschool (MinOCW, 2008c). Het kenmerk van de academische opleidingsschool is dat deze vorm van partnerschap extra aandacht schenkt aan het doen van onderzoek. Dit onderzoek moet praktijkgericht zijn en worden uitgevoerd door leraren van de school en de lerarenopleiding, en door leraren in opleiding. Het idee is dat dit leidt tot verbetering en vernieuwing van de onderwijspraktijk.

Ten aanzien van het opleiden van nieuwe leraren stelt de overheid dat op een opleidingsschool ten minste 40% van de studiepunten moet worden behaald op de werkplek (MinOCW, 2009a). Dit opleiden moet dan gebeuren vanuit een gemeenschappelijke visie. Tevens moet de leraar in opleiding de mogelijkheid hebben om theorie te verbinden met praktijkervaring (NVAO, 2009). Hoewel er geen concrete richtlijnen zijn geformuleerd over de invulling en uitvoering van de opleiding op de werkplek, kan hieruit in ieder geval worden afgeleid dat participatie aan het dagelijkse arbeidsproces een belangrijk onderdeel van de opleiding moet vormen. De opleidingsschool wordt namelijk omschreven als een school waar het primair proces voor een aanzienlijk deel wordt uitgevoerd door leraren in opleiding (MinOCW, 2008a). Aan welke criteria het opleiden in de vorm van participeren in het primair proces moet voldoen, wordt niet nader uitgewerkt. Wel worden de drie activiteiten opleiden, beoordelen en begeleiden onderscheiden; (NVAO, 2009), en wordt ten aanzien van deze activiteiten deskundigheid geëist van het personeel dat door het partnerschap wordt ingezet. Ten aanzien van de eisen aan de begeleiding wordt gesteld dat er afspraken moeten zijn over begeleiding, en bij het bepalen van de kwaliteit van een opleidingsschool wordt groot belang gehecht aan het feit dat er op basis van een gedeelde visie begeleiding wordt georganiseerd, die wordt uitgevoerd door gecertificeerde begeleiders (MinOCW, 2013; NVAO, 2009). Richtlijnen voor de begeleiding zelf zijn niet geëxpliciteerd. Dit overheidsbeleid leidt dan ook tot lokale, regionale afspraken en niet tot een eenduidige en heldere Nederlandse praktijk van het invullen van de georganiseerde begeleiding (Inspectie, 2011; LPBO, 2010).

Plannen voor de toekomst

In een rapport waarin de Inspectie van het Onderwijs in 2013 de balans opmaakt over de ontwikkelingen van de afgelopen jaren, wordt een aantal lijnen voor de toekomst uitgezet (MinOCW, 2013). Het OidS van aankomende leraren moet een structureel onderdeel worden van het onderwijs, waarbij in de plannen van de huidige regering een toename wordt genoemd van 40% naar 60% van het curriculum uitgevoerd in de praktijk (Kabinet Rutte-Asscher, 2012). De inspectie noemt hierbij de noodzaak tot meer duidelijkheid over de effecten van dit beleid op de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen en van de beginnende leraren in het bijzonder. Met de implementatie van nieuwe toetsingskaders, zoals de kennisbases voor vakken en de landelijke kennistoet-

sen, en met het invoeren van aangescherpte bekwaamheidseisen (Onderwijscoöperatie, 2012a) zijn lijnen uitgezet die tot de verbetering moet leiden van de kwaliteit van zowel beginnende als zittende leraren.

Een van de initiatieven om de kwaliteit van de begeleiding en de beoordeling te verbeteren (MinOCW, 2013) is door in het overleg van 2^e graads lerarenopleidingen te zoeken naar een gemeenschappelijke terminologie ten aanzien van de opleidings- en begeleidingsstructuren bij het OidS (ADEF, 2013). Om via beleid verdere impulsen te geven aan het OidS zijn nieuwe lijnen met subsidieregelingen uitgewerkt. Onder de opdracht tot het versterken van de samenwerking krijgen lerarenopleidingen en scholen mogelijkheden tot het aangaan van nieuwe samenwerkingsverbanden (uitbreiding van het aantal opleidingsscholen naar 55) en tot verbreding van samenwerking (MinOCW, 2013). Daarbij worden opleidingsscholen uitgenodigd om projecten uit te voeren die aansluiten bij thema's die betrekking hebben op de kwaliteit van het onderwijs: thema's als omgaan met verschillen, opbrengstgericht werken, en begeleiden van beginnende leraren (inductie).

Vooronderstellingen voor onderzoek

De overheid initieert met de Wet Bio een praktijk voor het opleiden van leraren waarin het participeren in de daadwerkelijke school een belangrijk onderdeel is van de lerarenopleiding. Met de regelingen voor het Opleiden in de School staat de overheid een praktijk voor waarin scholen en lerarenopleidingen samenwerken om het opleiden vorm te geven. In de afgelopen jaren zijn verschillende vormen van samenwerking opgestart, met als meest vergaande vorm van partnerschap de opleidingsschool. Het OidS heeft uitwerking gekregen in afspraken tussen lerarenopleidingen en scholen, over het organiseren van leerwerktrajecten onder begeleiding van ervaren beroepsbeoefenaars, die voor deze taak gecertificeerd worden. Dit leidt tot de volgende vooronderstellingen voor het bestuderen van georganiseerde begeleiding in deze praktijk (gebaseerd op; Deinum et al., 2005; Kallenberg & Rokebrand, 2006; Klarus, 2004):

33

De georganiseerde begeleiding als onderdeel van het Opleiden in de School zal vorm krijgen rond het participeren in de dagelijkse praktijk, in een krachtenveld van drie partijen: lerarenopleiding, school, en de leraar in opleiding.

Gezien de opgedane ervaringen, gerealiseerde afspraken, en protocollen voor het werkplekleren en begeleiden van aanstaande leraren, kan worden verwacht dat de praktijk van een partnerschap een aanzienlijke mate van uniformiteit laat zien.

2.2 GEORGANISEERDE BEGELEIDING ALS IMPLEMENTATIEVRAAGSTUK

Met het beleid rond het OidS wordt werkplekleren een steeds substantiëler onderdeel van de initiële opleiding van leraren (Kallenberg & Rokebrand, 2006; Van der Wolk, 2005); een veelbelovend idee dat vorm heeft gekregen in documenten, plannen en afspraken. Een van de afspraken over het leren in de school betreft de organisatie en kwaliteit van begeleiding. Om de uitwerking van deze georganiseerde begeleiding te bestuderen, is het van belang dit beleid in een kader te plaatsen en terminologie te formuleren om de betekenis van het beleid en de implementatie ervan te kunnen bespreken.

Curriculum op verschillende niveaus in verschillende vormen

Hoewel er nog geen ruime empirische evidentie voorhanden is die kan dienen als richtlijn voor de manier waarop werkplekleren moet worden ingezet als onderdeel van een competentiegerichte opleiding, heeft de overheid de afgelopen tien jaar de beweging daartoe gefaciliteerd middels beleid en bekostiging (Min. OCW, 2013). Scholen en lerarenopleidingen zijn als gevolg van dit beleid samenwerkingsverbanden aangegaan om zo vorm te geven aan het Opleiden in de School (Inspectie, 2011). Leren op de werkplek is hiermee een steeds belangrijker onderdeel van de lerarenopleiding, en is daarmee hoe dan ook een actuele en belangrijke ontwikkeling in het hedendaags curriculum van de lerarenopleiding (Coonen, 2005). De overheid heeft met het beleid een kader gesteld om tot deze ontwikkeling aan te zetten. Lerarenopleidingen zijn samen met scholen bezig geweest om op grond van dit beleid afspraken te maken om tot samenwerking te komen. Deze afspraken zijn door opleiders of begeleiders uitgangspunt geweest om vorm te geven aan een dagelijkse praktijk, waarin de leraren in opleiding participeren op de werkplek als onderdeel van hun opleiding. Deze praktijk leidt daardoor tot een bepaalde leeropbrengst voor de aankomende leraar.

Het proces van bedoeling - via beleid, afspraken en uitvoering - naar een leeropbrengst is echter niet vanzelfsprekend een vloeiende, goedlopende ontwikkeling. Goodlad (1979) stelt dat er grote verschillen kunnen zijn tussen wat met een curriculum wordt beoogd, en het curriculum dat feitelijk tot stand komt. In overeenstemming hiermee wijst Van den Akker (2003) op verschillen tussen vier niveaus waarop een curriculum tot ontwikkeling komt: macro-, meso-, micro- en nanoniveau. Het macroniveau is waar landelijk beleid wordt ontwikkeld dat kaders oplevert voor een curriculum; het mesoniveau is waar opleidingen het landelijk beleid omvormen tot uitgangspunten en beleid van de opleiding; het microniveau is waar de opleiders en begeleiders vanuit dit beleid hun activiteiten ontplooiën; en het nanoniveau is waar de lerende zelf invloed heeft op de activiteiten van de opleiders. Van den Akker stelt dat deze verschillende niveaus er toe leiden dat een curriculum verschillende verschij-

ningsvormen kent, die niet zomaar met elkaar in overeenstemming zijn. Allereerst noemt hij het denkbeeldig curriculum dat bestaat in de vorm van ideeën, bedoelingen en idealen. Vervolgens noemt hij het geschreven curriculum dat het leerplan betreft zoals dat op papier is uitgewerkt, en het geïnterpreteerd curriculum, dat bestaat uit wat een opleider denkt dat daarmee wordt bedoeld. Deze worden gevolgd door het curriculum zoals dat daadwerkelijk wordt uitgevoerd, zoals het feitelijk vorm krijgt. Ten slotte noemt Van den Akker nog het curriculum zoals de lerende het heeft ervaren en het curriculum zoals dat werkelijk is geleerd.

Een succesvolle implementatie van beleid is dan de mate waarin de verschillende verschijningsvormen overeenkomen. Hoe meer de curricula op de verschillende niveaus aansluiten, hoe beter. Of in termen van Goodlad: bij een geslaagde implementatie ziet het curriculum dat tot stand komt er net zo uit als het curriculum dat is beoogd.

Vooronderstelling voor onderzoek

Met Opleiden in de School heeft de overheid voor ogen dat een deel van het curriculum van de lerarenopleiding plaatsvindt in de scholen. Kijkend naar de verschillende niveaus waarop de implementatie van de curriculumwens tot stand komt, kan worden gezegd dat het *denkbeeldige curriculum* op macroniveau bestaat uit ideeën over de opbrengst van werkplekleren en de bijdrage die begeleiding hierbij levert. Deze ideeën zijn een meer of minder geëxpliciteerde basis voor het *geschreven curriculum* dat op macroniveau vorm krijgt in beleid voor Opleiden in de School en in de richtlijnen voor accreditatie. Op mesoniveau bestaat het *geschreven curriculum* als afspraken bij en tussen partners over de opleiding. Dit kunnen interne afspraken zijn zoals ze in een OER of leerplan vastliggen, of vastgelegde afspraken over de samenwerking tussen partners. Bij het opleiden van leraren op de werkplek volgt uit deze afspraken het *geïnterpreteerde curriculum*, waar betrokkenen in de partnerschappen komen tot het *uitgevoerd curriculum* middels een bepaalde uitwerking van opleiding, begeleiding en beoordeling. Dit leidt tot een *ervaren curriculum* voor de leraren in opleiding en tot het uiteindelijk *geleerde curriculum* van de lerarenopleidingen. Op grond van de tevredenheid van de overheid over de uitwerking van het beleid (MinOCW, 2008a, 2013) kan worden aangenomen dat de implementatie van het Opleiden in de School succesvol is. Voor het bestuderen van de georganiseerde begeleiding zoals die vorm krijgt in de praktijk van het Opleiden in de School, is dan de volgende vooronderstelling van toepassing (Gebaseerd op vd Akker, 2003; Goodlad, 1979):

Er zal een aanzienlijke mate van overeenkomst zijn tussen de bedoelde en de daadwerkelijk tot stand gekomen praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School.

2.3 LEREN OP DE WERKPLEK

Met de praktijk van het Opleiden in de School wordt beoogd dat een groot deel van de opleiding van aankomende leraren is gesitueerd in de beroepspraktijk. Participatie in de dagelijkse gang van zaken is een belangrijk onderdeel van de uitwerking van het OidS (cf. Coonen, 2005; Kallenberg & Rokebrand, 2006; Kelchtermans, Ballet, Peeters, März, Piot, Robben & Maes, 2008; Klarus, 2004). Met als doel de kwaliteit van het leren in deze situatie te borgen, wordt begeleiding voor de leraar in opleiding georganiseerd. Om deze georganiseerde begeleiding op de werkplek te kunnen bestuderen, is inzicht in het fenomeen van werkpleklernen van belang. Daartoe wordt een kader beschreven waarin werkpleklernen wordt gedefinieerd, en worden relevante inzichten uitgewerkt waarmee de georganiseerde begeleiding bij het OidS kan worden bestudeerd.

Werkpleklernen

Vanuit verschillende disciplines is er een verscheidenheid ontstaan aan definities en uitwerkingen ten behoeve van onderzoek rond werkpleklernen (Lee, Fuller, Ashton, Butler, Felstead, & Unwin, 2004; Streumer & Van der Klink, 2004). Werkpleklernen wordt zowel bestudeerd als een vorm van informeel leren als van formeel leren, of als een combinatie hiervan (cf. Fuller & Unwin, 2010; Tynjälä, 2008). Leren gecombineerd met het uitvoeren van beroepstaken kan worden gezien als lerend werken, of als werkend leren (De Laat, Poell, Simons & Van der Krogt, 2001; Van Veldhuizen, 2011); een onderscheid dat verwijst naar de kernactiviteit van de lerende: werken of leren. Dat werkpleklernen betrekking kan hebben op deze beide verschillende benaderingen is niet vreemd: leren en werken zijn immers beide opbrengstgerichte processen, die al van nature samen voorkomen (Billett, 2004). Poell & Van Woerkom (2011, p.1) definiëren werkpleklernen op een wijze waarin beide benaderingen herkenbaar zijn; zij definiëren werkpleklernen als een natuurlijk en grotendeels autonoom proces dat voortkomt uit de karakteristieken van het werkproces en zijn inherente sociale interacties. Om deze definitie verder te verhelderen wijzen zij erop dat werkpleklernen een grotendeels impliciet karakter kent en dat het daardoor niet makkelijk is te onderscheiden van het werken zelf. Het leren is vaak zo vervlochten met het uitvoeren van taken, dat het niet eenvoudig is om te zien wanneer het om leren gaat en wanneer het werken betreft. Dit proces kent hierdoor een dusdanig eigen dynamiek dat het als een autonoom proces valt te typeren; een proces dat zich dus niet zomaar schikt naar wensen van externe belanghebbenden, maar volgt uit de dagelijkse gang van zaken ten aanzien van een arbeidsproces.

Kijkend naar het leerproces waarin leren en werken samengaan, ziet Illeris (2003) een proces dat zich voltrekt binnen een cognitieve, een emotionele en een sociale dimensie; een leerproces dat bestaat uit een combinatie van twee

processen: interne acquisitie en externe interactie. Leren is dan de verandering die optreedt als gevolg van een tegelijkertijd optredend cognitief-emotioneel en sociaal proces. Anders gezegd: de opbrengst van werkplekleren is het gevolg van wisselwerking tussen omgang met de omgeving (personen, situaties, materiaal) en het onder invloed van motivatie intern verbinden van het nieuwe aan het al aanwezige. Het werkplekleren is hiermee een eigen specifiek proces als reactie op wat er in de omgeving gebeurt of aanwezig is, en wat de lerende daar wel of niet mee doet, of wel of niet mee kan doen in relatie tot eerder opgedane kennis. Hiermee zijn volgens Poell (2005) drie mogelijke typen van leren te onderscheiden in de context van werken. Hij noemt *implicit* leren, *self-directed* leren en *guided* leren. Met andere woorden, er is impliciet leren dat onbewust ontstaat als gevolg van het (gaan) uitvoeren van taken in het arbeidsproces. Er is een meer bewuste, zelfgestuurde manier van leren, die eveneens ontstaat uit het alleen of samen met anderen beroepstaken uitvoeren - anders dan bij impliciet leren moet hierbij een individueel of collectief geconstateerd probleem worden opgelost. En er is leren dat door experts wordt begeleid met de bedoeling een aantoonbaar resultaat op te leveren dat expliciet is benoemd en door externen is te beoordelen. Deze drie typen van leren kunnen naast elkaar en in combinatie met elkaar plaatsvinden en leiden tot een leeropbrengst als gevolg van interactie en acquisitie. Hierop aansluitend is er de uitwerking van Billett (2000; 2002; 2004) die werkplekleren ziet als een proces dat ontstaat uit de wisselwerking tussen *affordance* en *agency*, vrij te vertalen als de wisselwerking tussen de mogelijkheden die op de werkplek aanwezig zijn en hoe de lerende die mogelijkheden wel of niet inzet om te leren.

37

Uit deze omschrijving van het leerproces vallen twee karakteristieken af te leiden:

1. De leeromgeving van de werkplek is, via de mogelijkheden die het biedt, bepalend voor hoe het daadwerkelijke werkplekleren eruit ziet. Werkplekleren is dus situatiegebonden, en verschillende werkplekken leveren verschillende vormen van werkplekleren op (cf. Fuller & Unwin, 2004; Tynjälä, 2008).
2. Elke lerende creëert een eigen invulling van het werkplekleren. Al dan niet bewust maakt de lerende zijn eigen leerweg binnen alle mogelijkheden. Deze mogelijkheden kunnen taken, personen, situaties, ervaringen of materialen zijn en die kunnen wel of niet bewust voor het leren zijn georganiseerd of ter beschikking worden gesteld. (cf. Billett, 2004; Fuller & Unwin, 2004; Hodkinson & Hodkinson, 2004; Poell & Van der Krogt, 2003; 2007; Van der Krogt, 2007).

Werkplekleren als onderdeel van een opleiding

Uit de voorgaande verkenning van het fenomeen werkplekleren kan worden opgemaakt dat het een leerproces betreft dat is vervlochten met het arbeidsproces, dat dit leren daarom moeilijk is te onderscheiden van werken, en dat het leren moeilijk van buitenaf is te richten. Verbonden met het arbeidsproces komt het leren immers grotendeels autonoom tot stand, als een combinatie van verschillende meer of minder bewuste manieren van leren. Het inzetten van het complexe fenomeen werkplekleren in een opleiding is dan ook geen eenvoudige opdracht. Waar een opleiding als primair proces leersituaties organiseert die gericht zijn op het verwerven van vooraf vastgelegde specifiek benoemde kennis of vaardigheden, ontstaan de leersituaties op een werkplek als gevolg van een ander primair proces, en zijn de leersituaties niet expliciet bedoeld voor de ontwikkeling van specifieke kennis en vaardigheden voor de lerende (Nijhof, 2006). Hoewel kan worden gesteld dat werken altijd tot een leeropbrengst kan leiden (Billett, 2004; 2006), is het niet zo dat het werkplekleren automatisch leidt tot de opbrengst die wordt beoogd door de opleiding waarvoor het wordt ingezet (Ellström, 2001; Eraut, 2000; 2004; Kwakman, 2004; Ottesen, 2007; Poortman, 2007). Het mee-uitvoeren van de dagelijkse activiteiten in een organisatie is daarmee geen garantie voor het ontwikkelen van de gewenste kennis, vaardigheden en attitudes die door een opleiding als de te verwerven bekwaamheden worden gezien. De lerende kan door participatie zelfs kennis en vaardigheden eigen maken die conflicteren met de doelen van een opleiding (Nijhof & Nieuwenhuis, 2008).

Doordat de werkomgeving niet speciaal voor het leren is ontworpen, en de leeromgeving wordt gevormd door een ander primair proces, zijn de te leren kennis en vaardigheden niet gestructureerd ten behoeve van opleidingsdoelen. Daar komt bij dat het uitvoeren van beroepstaken door professionele beroepsbeoefenaars voor een deel drijft op ontwikkelde routines en automatismen (Hoeve, Jorna & Nieuwenhuis, 2006; Nijhof & Nieuwenhuis, 2008). Voor een nieuwkomer in het beroep die participerend in de dagelijkse praktijk kennis en vaardigheden wil opdoen, vormen de routines van de aanwezige professionals geen gestructureerd en/of geëxpliciteerd leermateriaal. Een vergelijkbare moeilijkheid treedt ook op ten aanzien van het leren van alle verborgen afspraken en handelwijzen die kenmerkend zijn voor de specifieke beroepsuitoefening op die werkplek. Eraut (2000) merkt dan ook op dat een deel van de beroepskennis bestaat uit zogenaamde *tacit knowledge*; impliciete kennis en vaardigheden die professionals gebruiken bij de beroepsuitoefening. Opleidingen verwachten een deel van deze verborgen kennis en routines van het dagelijkse werkproces als opbrengst van het inzetten van werkplekleren.

De beoogde opbrengst van het werkplekleren als onderdeel van een opleiding, is dus niet expliciet en gestructureerd voorhanden in de leersituatie. Daar

komt bij dat ten aanzien van de opbrengst van het werkplekleren verschillende rationaliteiten bestaan. Nieuwenhuis & Van Woerkom (2006) introduceren een vierdeling die laat zien dat verschillende partijen vanuit een verschillend belang kijken naar de opbrengst van werkplekleren. Zij tekenen deze verschillen op vanuit het begrip doelrationaliteit: *een gerichte inzet van middelen om een bepaalde doelstelling te bereiken* (p.343). Vanuit deze definitie zien zij vier doelrationaliteiten: voorbereiding, optimalisatie, vitalisatie en een persoonlijke rationaliteit (tabel 2.3).

TABEL 2.3 Rationaliteiten (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006 p. 344)

Rationaliteit	Betrokken situatie	Doel
Vorbereiding	Onderwijs en training	Kwalificatie
Optimalisatie	Baan, functie, arbeidsorganisatie	Productiviteit, kwaliteit
Vitaliteit	Markt, (globale) economie	Concurrentie
Persoonlijk	Individuele in gemeenschappen	Persoonlijke ontwikkeling, sociale participatie

De vier rationaliteiten kunnen worden gekoppeld aan het belang van werkplekleren voor verschillende partijen, waarbij wel moet worden opgemerkt dat verschillende rationaliteiten ook bij één partij kunnen voorkomen (Visser & Poortman, 2008). Werkplekleren, gezien vanuit het perspectief van het Opleiden in de School, is dan een middel of een leerarrangement, dat kan worden ingezet om het einddoel van een opleiding of training te behalen. Werkplekleren, gezien vanuit een arbeidssituatie, zou dan gericht zijn op opbrengst in de vorm van optimalisatie van het primaire proces van de organisatie.

De verschillende perspectieven sluiten aan bij de verschillen in het primaire proces; het primaire proces van de werkplek is niet het opleiden van beroepsbeoefenaars, maar het beroep zo goed mogelijk uitoefenen. Dit verschil geeft niet alleen verschil in kijk op de opbrengst, maar kent ook gevolgen voor de ruimte die er voor het leren is (Fuller & Unwin, 2004; 2010; Nijhof, 2006; Nijhof & Nieuwenhuis, 2008). Ruimte voor fouten, die van belang is in een leerproces, kan een probleem zijn voor het arbeidsproces. Dit zorgt ervoor dat werkplekleren, door te participeren in het daadwerkelijke dagelijkse beroepsproces, op gespannen voet kan staan met een door een opleiding gewenst leerproces. Werkplekleren in de opleiding heeft daarmee te maken met een spanning tussen werken en leren.

Vooronderstellingen voor onderzoek

Het OidS wordt grotendeels ingevuld door werkplekleren; een vorm van leren die zich kenmerkt door de vervlechting van werken en leren. Op grond van deze vervlechting zijn de volgende vooronderstellingen afgeleid ten behoeve van het bestuderen van de bij het werkplekleren van aankomende leraren georganiseerde begeleiding (gebaseerd op Poell & Van der Krogt, 2007; Ellström, 2001; Nijhof, 2006; Nijhof & Nieuwenhuis, 2008; Nieuwenhuis & Van Woerkum, 2006):

Het leren op de werkplek heeft een autonoom karakter en de lerende zal een eigen leerweg creëren binnen het mogelijke aanbod van onder meer de georganiseerde begeleiding.

Bij het werkplekleren is sprake van spanning tussen het leren en het werken.

Vanuit het perspectief van werkplekleren spelen verschillende rationaliteiten een rol bij het inzetten van het dagelijkse arbeidsproces van een school voor het opleiden van leraren.

2.4 BEGELEIDEN VAN WERKPLEKLEREN

Om het werkplekleren beter te laten aansluiten op het bereiken van specifieke leerdoelen, al dan niet van een opleiding, wordt de aanwezigheid van begeleiding van de lerende gezien als een belangrijke voorwaarde (Billett, 2006; Eraut, 2000; 2004; Onstenk, 1997; Verloop & Kessels, 2006). Hoewel er hoge verwachtingen zijn over het begeleiden van werkplekleren, is er nog onvoldoende duidelijkheid over de precieze bijdrage die de begeleiding levert aan het leren. Er zijn diverse mogelijke leeropbrengsten in verband te brengen met begeleiding, maar of – en zo ja welke – invulling van begeleiding leidt tot welk gevolg is niet duidelijk (cf. Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois, 2008; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Harrison, Dymoke & Pell, 2006; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Jacobi, 1991).

Definiëren van begeleiding

Het fenomeen *begeleiding* kan betrekking hebben op velerlei, meer of minder zichtbare en zowel bedoelde als onbedoelde, vormen en uitkomsten (Eby et al., 2008; Ehrich et al., 2004; Hobson et al., 2009). Naast de complexiteit van dit fenomeen zelf, heeft onderzoek naar begeleiden ook nog te maken met het ontbreken van gemeenschappelijkheid in de taal en de begrippen die worden gebruikt om begeleiden te bestuderen en te beschrijven (Harrison et al., 2006; Zellers et al., 2008). In gepubliceerde onderzoeken kan daardoor met

verschillende begrippen hetzelfde onderliggende fenomeen worden bedoeld, of er kan juist eenzelfde term worden gebruikt om wezenlijk verschillende fenomenen te beschrijven (Clutterbuck & Lane, 2004; Hawkey, 1997; Hobson et al., 2009; Underhill, 2006; Wanberg, Welch & Hezlett, 2003; Zellers et al., 2008). Dit speelt niet alleen op het niveau van de invulling of uitwerking van het begeleiden, maar zelfs al in de benaming van het begeleiden zelf; naar begeleiding wordt wisselend verwezen met begrippen als *mentoring*, *coaching*, *supervision* en *tutoring*. Al deze verschillende termen zijn niet eenvoudig en zeker niet éénduidig te onderscheiden; ze worden voor en door elkaar gebruikt, of soms ten minste overlappend.

In deze studie naar de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School, is gekozen niet in te gaan op een mogelijk onderscheid tussen *mentoring*, *coaching*, *supervision* en *tutoring*. Hoewel deze termen gebruikt en gedefinieerd worden ten aanzien van werkplekleren in het algemeen en van het begeleiden van leraren in het bijzonder, verwijzen deze termen niet naar eenduidige afgebakende fenomenen, en zijn het niet zelden definities met een normatieve inslag, die voorkomt uit een bepaald perspectief op de beoogde bijdrage (cf Wang & Odell, 2002; 2007; Summerfield, 2006; Ives, 2008). Om de georganiseerde begeleiding bij het OidS te bestuderen is gekozen de uitgangspunten van Kram (1983; 1985) te volgen. Zij definieert begeleiden bij het werkplekleren als ‘*developmental relations*’: begeleiding gezien als de relatie of relaties die betekenis hebben op de ontwikkeling van de persoon die leert in een context van het werken. Met deze definitie zijn alle mogelijke invullingen, vormen en intenties van belang, onder de voorwaarde dat ze relevant zijn voor het leren. Met deze brede kijk kan elke uitwerking van de georganiseerde begeleiding worden meegenomen, en wordt geen onderscheid gemaakt tussen begeleiding uitgedrukt in termen als *mentoring*, *coaching*, *tutoring* en *supervisie*.

Perspectieven op begeleiding

De reden voor de keuze voor een definiëring van begeleiding waarbij alle mogelijke bedoelingen zijn ingesloten, komt voort uit constatering die volgen uit studies naar paradigma's en opvattingen van waaruit begeleiding wordt ingezet. In verschillende praktijken spelen verschillende tradities met verschillende ideeën over begeleiden een rol, en kan het begeleiden verschillende doelen moeten dienen (Clutterbuck & Lane, 2004; Hawkey, 1997; Eby et al., 2008; Hobson et al., 2009; Underhill, 2006; Wanberg, Welch et al., 2003; Zellers et al., 2008). Literatuur over het begeleiden laat daarmee een aantal verschillende groepen van opvattingen zien, van waaruit het begeleiden in een bepaalde context wordt benaderd. Summerfield (2006) stelt dat, ten aanzien van het doel van begeleiden, een onderscheid kan worden gemaakt tussen twee fundamenteel verschillende uitgangspunten. Het ene betreft begeleiding

gericht op *acquisitie* - het doel is dan het verwerven van nieuwe mogelijkheden in het functioneren van de begeleide. Het andere betreft *transformatie*, waar het doel is dat de begeleide een persoonlijke verandering ondergaat. Zellers en partners (2008, p.556) komen in hun overzichtsstudie tot een soortgelijke tweedeling in een technische en een persoonlijke dimensie. Een overzicht van Ives (2008, p.102) toont op grond van een soortgelijke tweedeling negen verschillende paradigma's in het begeleiden, die elk een in de praktijk voorkomende benadering vertegenwoordigen en die een verschillende bijdrage van begeleiden voor ogen hebben.

Ives noemt drie perspectieven die gericht zijn op prestaties en daarmee vooral op acquisitie of de technische dimensie:

1. De *behavioristic* benadering die zich richt op het veranderen van het gedrag van de begeleide;
2. de *goal-focused* benadering die zich richt op het behalen van specifieke doelen door de begeleide of het oplossen van specifieke problemen van de begeleide;
3. de *adventure* benadering die tot doel heeft de begeleide te bewegen naar het opzoeken van uitdagingen en daar zoveel mogelijk van te leren.

42

Ives onderscheidt zes perspectieven die voornamelijk een therapeutische invalshoek laten zien en daarmee vooral gericht zijn op transformatie of de persoonlijke dimensie:

1. De *humanistic* benadering die persoonlijke groei tot doel heeft;
2. de *adult-development* benadering die zich vooral tot doel stelt om de begeleide te bewegen naar een volgend stadium van functioneren dat past bij zijn ontwikkeling;
3. de *cognitive* benadering die tot doel heeft om de begeleide kritisch te laten nadenken over zijn eigen percepties, interpretaties en attitudes en deze te verbeteren waar ze niet goed zijn;
4. de *positive psychology* benadering die vooral gericht is op het verplaatsen van de aandacht van de begeleide van datgene wat tegenhoudt en afmat, naar dat wat energie geeft en vooruit trekt;
5. de *adult-learning* benadering die zich richt op het ontwikkelen van zelfsturing door te leren van ervaringen;
6. de *systemic* benadering die zich vanuit een holistische visie richt op een zoektocht naar achterliggende en eventueel verborgen patronen.

Waar de verschillende perspectieven van Ives betrekking hebben op praktijken van begeleiden in het algemeen, onderscheiden Wang & Odell (2002; 2007) drie verschillende paradigma's die volgens hen specifiek voorkomen in ver-

schillende praktijken van het begeleiden van leraren in opleiding. Elke benadering heeft een te onderscheiden perspectief op de beoogde bijdrage van de begeleiding:

1. Een *humanistic* perspectief waarbij begeleiding vooral tot doel heeft de begeleide te helpen met het omgaan met de weerbarstige werkelijkheid van het lesgeven. Begeleiden is hier bedoeld om emotioneel te ondersteunen en de psychologische stress te verminderen die ontstaat bij de confrontatie tussen de persoon en de professie. Begeleiding moet ondersteuning bieden bij het socialiseren in het beroep, en moet bijdragen aan de tevredenheid van de begeleide in het werk en aansluitend met de begeleiding.
2. Een *situated apprentice* perspectief leidt tot het streven de theoretische kennis van de begeleide te ontwikkelen naar concrete praktijkkennis. Begeleiding heeft voornamelijk tot doel te zorgen voor een vloeiende introductie in het beroep door schoolbeleid en gewoonten uit te leggen, methoden en materiaal te delen en dringende problemen meteen op te lossen. De begeleiding heeft tot doel om te zorgen dat de begeleide zich aanpast aan de context.
3. Een *critical constructive* perspectief waarbij het doel is dat zowel de begeleider als de begeleide leren, en nieuwe kennis en inzicht produceren. Het doel van deze begeleiding is niet alleen het verbeteren van de kwaliteit van het lesgeven van de begeleide, maar ook het kundig worden in het duiden van de bedoelingen van onderwijs, bestaande kennis en praktijk kritisch te analyseren, en nieuwe ideeën te ontwikkelen of te onderzoeken.

43

Wang & Odell (2002; 2007) bekijken deze drie verschillende perspectieven vanuit het kader van de ontwikkeling van Professional Development Schools (vb. in Abdal-Hacq, 1998) en vanuit het idee om met het opleiden van nieuwe leraren in de school bij te dragen aan het innoveren en hervormen van het onderwijs. Zij concluderen dat praktijken die begeleiden benaderen vanuit deze drie voorkomende perspectieven het innovatiedoel niet zullen bereiken, omdat de vormen van begeleiden die eruit volgen vooral de bestaande praktijk bestendigen. Zij benoemen hiermee nog een ander te onderscheiden perspectief, dat in tegenstelling tot de andere paradigma's meer buiten de persoon zelf ligt: begeleiding gericht op het bewerkstelligen van verandering van het systeem, middels onderwijsvernieuwing en -verbetering.

Vooronderstelling voor onderzoek

Om de opbrengst van het leren op de werkplek te optimaliseren wordt veel verwacht van begeleiding. Bij OidS van aankomende leraren wordt daarom be-

geleiding georganiseerd. In de precieze betekenis van het begeleiden bij het leren is echter nog onvoldoende inzicht, en veel verschillende definiëringen van begeleiden zijn mogelijk. Overzichten van uitgangspunten voor het begeleiden laten een diversiteit aan perspectieven zien. Voor de Nederlandse praktijk van het OidS geldt verscheidenheid over de inhoudelijke uitgangspunten (zie §2.1) en lijkt dus geen gedeeld paradigma te gelden. Daaruit volgt de volgende vooronderstelling als uitgangspunt voor dit onderzoek:

In de praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het opleiden in de school zal begeleiding vanuit diverse paradigma's worden benaderd.

2.5 ZEVEN VOORONDERSTELLINGEN

Op basis van een verkenning van eerder onderzoek, theorie en beleid zijn zeven vooronderstellingen geformuleerd met betrekking tot deze studie over georganiseerde begeleiding ten behoeve van het leren in de praktijk van leraren in opleiding bij het Opleiden in de School:

1. De georganiseerde begeleiding als onderdeel van het Opleiden in de School, zal vorm krijgen rond het participeren in de dagelijkse praktijk, in een krachtenveld van drie partijen: lerarenopleiding, school, en de leraar in opleiding.
2. Gezien de opgedane ervaringen, gerealiseerde afspraken, en protocollen voor het werkplekleren en begeleiden van aanstaande leraren, kan worden verwacht dat de praktijk van een partnerschap een aanzienlijke mate van uniformiteit laat zien.
3. Er zal een aanzienlijke mate van overeenkomst zijn tussen de bedoelde en de daadwerkelijk tot stand gekomen praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School.
4. Het leren op de werkplek heeft een autonoom karakter en de lerende zal een eigen leerweg creëren binnen het mogelijke aanbod van onder meer de georganiseerde begeleiding.
5. Bij het werkplekleren is sprake van spanning tussen het leren en het werken.

6. Vanuit het perspectief van werkplekleren spelen verschillende rationaliteiten een rol bij het inzetten van het dagelijkse arbeidsproces van een school voor het opleiden van leraren.
7. In de praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School zal begeleiding vanuit diverse paradigma's worden benaderd.

In deze set van zeven vooronderstellingen voor het onderzoeken van de georganiseerde begeleiding van het leren op de werkplek, valt een spanning op te maken tussen het benaderen van het fenomeen vanuit leren en vanuit opleiden. Het werkplekleerproces, dat zich autonoom voltrekt, en waarbij de lerende zelf zijn leerweg bepaalt, lijkt tegenstrijdig aan de wens van het gebruiken van datzelfde werkplekleren om een curriculum voor de lerarenopleiding te creëren om zo het leren te sturen. Daarbij lijkt spanning zichtbaar in de verwachting dat er in het tot stand gekomen curriculum enerzijds een bepaalde lokale uniformiteit kan worden verwacht op basis van afspraken over de organisatie, maar dat anderzijds tegelijkertijd kan worden verwacht dat het gebrek aan inhoudelijke richtlijnen juist zal zorgen voor een bepaalde mate van diversiteit; een spanning die mogelijk ontstaat op grond van de vele tradities waaraan verschillende partijen hun ideeën over de invulling van de begeleiding kunnen ontleenen. De tradities komen voort uit bepaalde accenten in het denken over de te bereiken opbrengst van begeleiden, en geen van deze tradities heeft een bewezen betere opbrengst dan de andere. De spanning in deze uitgangspunten toont dat het te bestuderen fenomeen van de georganiseerde begeleiding bij het werkplekleren als onderdeel van het curriculum van de lerarenopleiding kan worden getypeerd als een 'fuzzy' fenomeen (Smithson, 1982; Zimmerman, 2001): een complex samengesteld fenomeen dat is opgebouwd uit subjectieve, contextafhankelijke en gegradeerde elementen. Door de rekbaarheid van de elementen is het te bestuderen fenomeen als het ware elastisch. Immers, over het concept werkplekleren lijkt in de praktijk overeenstemming niet haalbaar (Poell & Van Woerkom, 2011); het competentiegericht curriculum kent veel verschillende opvattingen en uitvoeringen (Wesselink, 2010); en over het concept begeleiden bestaan verschillende opvattingen (Hobson et al, 2009). De combinatie van deze drie concepten kan dan ook worden gezien als een fenomeen met een troebele structuur en zachte plooibare randen, waar in elke praktijk een eigen, meer of minder expliciet, beeld kan bestaan.

Volgend op deze verkenning van de achtergronden zal in hoofdstuk 3 het analysekader worden uitgewerkt. Op basis van theorie en de twee dataverzamelingen van het onderhavige onderzoek, is een analysekader geconstrueerd voor het bestuderen van georganiseerde begeleiding.

3

Analysekader

In dit hoofdstuk wordt het analysekader beschreven waarmee de georganiseerde begeleiding tijdens het leren op de werkplek van leraren in hun initiële opleiding in drie studies is onderzocht. De behoefte om een eigen analysekader te construeren komt voort uit de diversiteit aan definities en concepten waarmee begeleiding wordt uitgewerkt in eerder onderzoek. Er is een uitgebreide literatuurstudie verricht, en het hieruit geconstrueerde analysekader is tijdens het analyseren van de data voortdurend getest en aangescherpt. In dit hoofdstuk wordt een geheel van zestien gebruikte concepten besproken; veertien met betrekking tot de vorm van de begeleiding en tweemet betrekking tot de persoon van de leraar in opleiding en van de begeleider.

47

3.1 ONTWIKKELING ANALYSEKADER

In de literatuur is gezocht naar onderzoek over begeleiden van werkplekleren onder verschillende termen, zoals begeleiding, maar ook coaching, mentoring, supervision en tutoring. Er is zowel gezocht binnen het onderzoeksgebied van het leraarsberoep als daarbuiten. In de literatuur is een veelheid en verscheidenheid aan definities en concepten te vinden, zoals een aantal reviewstudies opmerkt (cf. Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss & Yeo, 2005; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois, 2008; Ives, 2008; Zellers, Howard & Barcic, 2008). Deze diversiteit, en het daarmee samenhangende gebrek aan consensus, is volgens Kalina, Barney & Irwin (2009) gerelateerd aan de complexe aard van begeleiden. Studies laten ten aanzien van begeleiden verscheidenheid zien in de opbrengst, uitgangspunten, afspraken, taken, en activiteiten (Carver & Katz, 2004; Crasborn, Henissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Eby, Durley, Evans & Ragins, 2008; Fowler & Gorman, 2005; Harrison, Dymoke & Pell, 2006; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Jacobi, 1991; Parker-Katz & Bay, 2008; Ragins, Cotton, & Miller, 2000; Wang & Odell, 2002).

Er is gekozen om allereerst een kader samen te stellen uit de concepten die op basis van eerder onderzoek het meest relevant lijken om begeleiden van werkplekleren te onderzoeken. Dit eerste kader moet worden gezien als een ver-

zameling van *sensitizing concepts* (Blumer, 1954; Bowen, 2006; Patton, 2002; Wester, 1995); de veronderstelling is dat deze concepten functioneel zijn om de georganiseerde begeleiding te onderzoeken, maar ze zullen na, of al tijdens, het onderzoek verder moeten worden aangescherpt of vervangen door andere concepten. Op basis van de eerste deelstudie is vervolgens een eerste analysekader vastgesteld. Als volgende stap in de constructie is dit eerste analysekader aangescherpt door het uit te testen middels analyse van een tiental interviews uit de tweede dataverzameling (data t.b.v. case study), waarbij bij de selectie is uitgegaan van een maximale variatie (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Deze aanscherping is uitgevoerd door twee onderzoekers die onafhankelijk van elkaar dezelfde data hebben bestudeerd. Op basis van bespreking van de overeenkomsten en verschillen, is het kader steeds aangescherpt, en opnieuw toegepast op de data, tot er na vijf overlegondes sprake was van een voorlopige *saturnatie* ofwel verzadiging (Glaser & Strauss, 1999). Daarna is het analysekader gebruikt bij de casestudy, en zijn verdere aanscherpingen aangebracht als de data daar aanleiding toe gaven.

Het literatuuronderzoek en het uittesten van het kader resulteerde in een analysekader met 16 concepten om de begeleiding van leraren in het kader van het opleiden in de school te onderzoeken (zie Tabel 3.1). In de volgende paragrafen worden deze zestien concepten afzonderlijk beschreven, waarbij kort wordt toegelicht hoe ze zijn afgeleid uit de literatuur en de data, en hoe elk concept is geoperationaliseerd ten behoeve van analyse. In het laatste hoofdstuk (H8) zal dit kader worden geëvalueerd op basis van de uitgevoerde analyses en zal worden ingegaan op de betekenis voor verder gebruik voor onderzoek en voor de praktijk.

Om uniformiteit aan te brengen in de presentatie van de resultaten, en om verwarring te voorkomen, worden begeleiders in termen benoemd die zijn gekozen op grond van een inventarisatie van Liebrand (2008) van gebruikte beschrijvingen voor georganiseerde begeleiding bij de Nederlandse lerarenopleidingen. In het analysekader en bij de resultaten worden de dagelijks begeleiders aangeduid met de naam *lijn begeleider*, uitgebreid met de standplaats waar de begeleider een betrekking heeft, dus *1^e lijn begeleider van de school*, of *1^e lijn begeleider van de opleiding*. De algemene begeleiders worden aangeduid als *2^e lijn begeleiders van de school* of *2^e lijn begeleiders van de opleiding*. De begeleiders in de *1^e lijn* zijn de dagelijks begeleiders, die dicht bij de daadwerkelijke participatie in de praktijk staan, de *2^e lijn* betreft begeleiders op meer afstand van het dagelijks proces. Deze laatste functioneren doorgaans ook als contactpersoon. De *1^e* en *2^e* lijn begeleiders zijn of in het partnerschap werkzaam vanuit een betrekking op de school, of vanuit een betrekking op de lerarenopleiding. Liebrand merkt daar bij op dat de namen voor deze *1^e* en *2^e* lijn begeleiders sterk verschillen tussen de verschillende opleidingspraktijken, evenals de exacte taakomschrijvingen.

TABEL 3.1 Overzicht analyseconcepten begeleiden van werkplekleren

Concept	Beschrijving	Bronnen voor basisconcept
Formaliteit	De aanwezigheid en activiteit van georganiseerde begeleiders, en de aanwezigheid van niet georganiseerde begeleiders.	Allen, Eby, & Lentz (2006); Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima (2004); Dreher, Cox & Taylor (1996); Jacobi (1991); Kram (1983; 1985); Parise & Forret (2008); Ragins & Cotton (1999); Zellers, Howard & Barcic (2008)
Keuzevrijheid	Mogelijkheid om te kiezen voor de begeleiding, personen en/of partner.	Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss & Yeo, (2005); Glanz, Shulman, & Sullivan (2007); Hebert & Worthy (2001); Kram (1983); Parise & Forret (2008); Underhill (2006).
Koppeling	Aanwezigheid van bewuste koppeling van personen.	Allen, Eby, & Lentz (2006); Chao, Walz, & Gardner (1992); Irving, Moore & Hamilton, (2003); Lankau, Riordan & Thomas (2005); Vaughn & Baker (2008); Wanberg, Welsh, & Hezlett (2003); Wanberg, Welsh, Kammeyer-Mueller (2007)
Doel	De bedoeling van uitgevoerde begeleiding.	Ives (2008); Orland-Barak & Klein (2005); Orland-Barak (2006); Summerfield (2006); Wang & Odell (2002); Zellers, Howard & Barcic (2008)
Constellatie	Het netwerk van ontwikkelingsrelaties rond het werkplekleren van de leraar in opleiding, en van overlegrelaties van de georganiseerde begeleiding.	Boyer, Maney, Kamler, & Comber, (2004); Bryant, (2005); Chesler, Single & Mikic (2003); Cornu (2005); Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois (2008); Gabriel & Kaufeld (2008); Gonzales & Thompson (1998); Higgins & Kram (2001); Kamler, (2006); Kreitner & Kinicki, (2004); Kram (1983; 1985); Mitchell (1999); Schmidt (2008); Stanulis & Russell (2000)
Expertise	Wie in de georganiseerde begeleiding wordt gezien als expert en op welk gebied.	Boyer, Maney, Kamler & Comber (2004); Bryant, (2005); Côté & Gilbert, (2009); Cornu (2005); Chesler, Single, & Mikic (2003); Gonzales & Thompson (1998); Griffiths & Campbell (2008); Hargreaves & Fullan, (2000); Jones (2009); Kennedy (2006); Parker-Katz & Bay (2008); Little (1990); Roehrig, Bohn, Turner & Pressley (2008); Spezzini, Austin, Abbott & Littleton (2009).
Contact	Wanneer, waar en hoe er contact is ten behoeve van de georganiseerde begeleiding.	Billett (2003); Lankau & Scandura (2002)

Concept	Beschrijving	Bronnen voor basisconcept
Onderwerp	Wat tijdens begeleidingsgesprekken wordt besproken.	Orland-Barak & Klein (2005); Baron & Strong (2004)
Sturing	Waarop stuurt de leraar in opleiding en waarop stuurt de begeleider?	Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss & Yeo, (2005); Griffiths & Campbell (2008); Ives (2008); Johnson (2008); Wanberg, Kammeyer-Mueller & Marchese (2006).
Functies	Welke rollen worden met de georganiseerde begeleiding vervuld?	Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois (2008); Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson (2009) Kram & Isabella (1985); Wanberg, Welsh, & Hezlett (2003); Scandura & Pellegrini (2007); Zellers, Howard & Barcic (2008).
Beoordeling	Hoe de formele beoordeling van het leerwerk traject plaatsvindt, en wat de uitkomst is.	Foster (1999); Johnson (2008); Jones (2009); Le Maistre, Boudreau & Pare (2006); Özkalp, Kirel, Sungur, & Ozdemir (2008); Sullivan & Glanz (2005) Yusko & Feiman-Nemser (2008) Zellers, Howard & Barcic (2008)
Oordelen	De oordelen van de georganiseerde begeleider en de leraar in opleiding over elkaar.	Foster (1999); Johnson (2008); Jones (2009); Le Maistre, Boudreau & Pare (2006); Özkalp, Kirel, Sungur, & Ozdemir (2008); Glanz, Shulman, & Sullivan (2007); Yusko & Feiman-Nemser (2008); Zellers, Howard & Barcic (2008)
Klik	De ervaring van bij elkaar passen en met elkaar verbonden zijn.	Abell, Dillon, Hopkins, McInerney, & O'Brien, 1995; Ehrich, Hansford & Tennent (2004); Karcher, Nakkula & Harris (2005)
Opbrengst	Wat de georganiseerde begeleiding oplevert voor de leraar in opleiding en voor begeleider.	Allen, Eby, & Lentz (2006); Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, (2004); Billett (2003) Bullough (2005); Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois (2008); Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson (2009); Lee & Feng (2007); Simpson, Hastings & Hill (2007); Rajuan, Beijaard & Verloop (2008); Sundli (2007); Wang & Odell (2007)
Kenmerken	Typerende eigenschappen van de georganiseerde begeleider of leraar in opleiding	Nijman, (2004); Blokhuis (2006); Poortman (2007)
Opvattingen	Denkbeelden over de bedoeling van begeleiding, en de beoogde bijdrage van begeleiding aan het werkplekleren.	Ives (2008); Summerfield (2006); Van Ginkel, Vermunt, Verloop, & Beijaard (2005); Wang & Odell (2002; 2007); Zellers et al. (2008)

3.2 ZESTIEN CONCEPTEN

3.2.1 FORMALITEIT

De aanwezigheid en activiteit van georganiseerde begeleiders, en de aanwezigheid van niet georganiseerde begeleiders.

Beschrijving conceptuele basis

In verschillende studies naar begeleiding van het leren en ontwikkelen van professionals tijdens hun beroepsuitoefening wordt een onderscheid gemaakt tussen informele begeleiders en begeleiders die optreden vanuit een programma (Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004; Parise & Forret, 2008; Zellers, Howard & Barcic, 2008). De informele variant betreft personen die spontaan en op natuurlijke wijze een ander gaan begeleiden; begeleider en begeleide gaan dan op eigen initiatief en vanuit eigen beweegredenen een begeleidingsrelatie aan. Onder meer Kanter (1977) en Kram (1983; 1985) leggen een basis voor het hedendaagse onderzoek naar dit fenomeen met hun bevindingen die laten zien dat werknemers die informele begeleidingsrelaties aangaan met meer ervaren collega's, hier voordelen van hebben ten aanzien van carrière en ontwikkeling. Veelal verwijzend naar deze voordelen, komen sommige organisaties in de negentiger jaren met programma's om begeleiding aan te bieden of zelfs begeleidingsrelaties op te leggen middels programma's (Zellers et al. 2008). Organisaties in zowel publieke als commerciële sectoren gaan er van uit dat de begeleiding die volgt uit de programma's, dezelfde ontwikkeling en loopbaanvoordelen voor het betrokken personeel zal bieden, en daarmee ten gunste zal zijn van de organisatie. Deze aanname wordt op grond van later onderzoek sterk genuanceerd. Studies van onder meer Baugh & Scandura (1999), Dreher, Cox & Taylor (1996) en Ragins, Cotton & Miller (2000) hebben duidelijk gemaakt dat de informele, natuurlijke verschijningsvorm van begeleiding meer resultaat oplevert voor de ontwikkeling van een begeleide, dan de geformaliseerde vorm, maar ook dat de geformaliseerde vorm meer oplevert dan helemaal geen begeleiding. Bij deze uitkomsten moet echter wel de kanttekening worden gemaakt dat informele begeleiding weliswaar meer oplevert dan de georganiseerde varianten, maar dat onderzoek ook laat zien dat informele relaties aanzienlijk minder voorkomen onder vrouwen en minderheden: de problematiek van het 'Old boys'-netwerk (cf. Allen, 2004; Allen, Eby & Lentz, 2006; Ragins & Cotton, 1999). Met andere woorden: informele begeleidingsrelaties leveren meer op dan formele relaties, die weer meer opleveren dan geen begeleiding, maar de informele relaties zijn niet voor iedereen even toegankelijk. De begeleiding van beroepsbeoefenaars in de praktijk kan dus worden uitgevoerd door formele begeleiders als gevolg van de programma's, maar ook door informele begeleiders als gevolg van eigen initiatief van betrokkenen.

Aanscherping aan de hand van data

Tijdens het ontwikkelen van het analysekader bleek uit de gebruikte data dat zowel formele als informele begeleiders voorkomen in de praktijk van het Op-leiden in de School. Als formele 2^e lijn begeleiders worden de algemeen be-geleider van de lerarenopleiding (ABI) genoemd, en de algemeen begeleider van de school (ABS). Deze laatste wordt soms ook opleidingsdocent (OD), of opleider in de school genoemd. Daarnaast worden er onder diverse benamin-gen formele 1^e lijnsbegeleiders van de school genoemd, zoals de schoolpracti-cumdocent (SPD), leerwerkplekbegeleider in de school (LBS) en de coach. En worden 1^e lijn begeleiders van de opleiding genoemd, zoals de instituutsprac-ticumdocent (IPD) en de studieloopbaanbegeleider (SLB). Als informele be-geleidingsrelaties worden verschillende personen genoemd; bijvoorbeeld een zittende collega in de school, een collega-leraar in opleiding, en niet-onderwij-zend personeel. Hieruit volgt de aanname dat een informele begeleidinggre-latie met alle mogelijke personen kan worden aangegaan, en is gekozen om deze in het kader niet verder te categoriseren of te specificeren.

Een onderscheid dat gedurende de ontwikkeling werd toegevoegd aan het ka-der ten aanzien van formaliteit, is het wel of niet *actief* zijn bij een leerwerktra-ject. In de data werd namelijk zichtbaar dat er, als gevolg van afspraken over de organisatie, begeleiders kunnen zijn die formeel een taak of rol hebben in de begeleiding, maar deze in de praktijk niet vervullen. Een dergelijke formele begeleider wordt dan wel genoemd in interviews, of beschreven in documen-ten zoals bijvoorbeeld een stageplan, maar blijkt in het traject niet als actief te worden beschouwd. Voor informele begeleiding kan dit onderscheid uiteraard niet worden gemaakt. Als een informele begeleidingsrelatie wordt genoemd is deze persoon altijd actief betrokken gedurende een bepaald moment.

Uiteindelijk leidde dit tot het analysekader voor het concept *Formaliteit* zoals uitgewerkt in tabel 3.2.

TABEL 3.2 Kader voor Formaliteit

Begeleider	Status	Herkomst	Aanwezig	Actief
Formeel	1 ^e lijn	school	wel/niet	wel/niet
		opleiding	wel/niet	wel/niet
	2 ^e lijn	school	wel/niet	wel/niet
		opleiding	wel/niet	wel/niet
Informeel	geen	divers*	wel/niet	wel

* divers: per individueel traject te specificeren.

3.2.2 KEUZEVRILJEID

Mogelijkheid om te kiezen voor de begeleiding, personen en/of partner.

Beschrijving conceptuele basis

Aansluitend op het onderscheid tussen formele en informele begeleiding kan vanuit verschillende definities worden afgeleid dat er bij de invulling van begeleiding verschil kan zijn in de mate van vrijwilligheid van de betrokken personen. Zo stellen bijvoorbeeld Glanz, Shulman & Sullivan (2007) dat begeleiding aan de kwaliteitsvoorwaarde moet voldoen dat het een niet opgelegd proces betreft, en benadrukken Berk en collega's (2005), evenals Awaya en collega's (2003), dat begeleiding altijd vrijwillig zou moeten zijn, en een relatie moet betreffen tussen personen die bewust en vrijwillig voor elkaar hebben gekozen. Hebert & Worthy (2001) onderzoeken dit verschil bij het begeleiden van leraren in opleiding en concluderen dat een door de begeleide zelf gekozen begeleider meer invloed heeft op de ontwikkeling dan een opgelegde begeleider. Een aansluitende conclusie volgt uit onderzoek door Parise & Forret (2008) waar bij een grote financiële instelling blijkt dat een begeleider die zelf kiest *of* hij wil begeleiden en *wie* hij dan wil begeleiden een betere bijdrage levert aan de ontwikkeling van de begeleide.

Hoewel het verschil tussen *vrijwillig* en *opgelegd* raakvlakken kent met het verschil tussen *informeel* en *formeel*, geeft het een extra mogelijkheid tot onderscheid in de invulling van begeleiding. Want waar informele begeleiding per definitie wordt aangegaan vanuit vrijwilligheid van de betrokkenen, kan formele begeleiding meer of minder vrijwillig zijn (vb in Parise & Forret, 2008; Underhill, 2006). Zo kan formele begeleiding een aanbod zijn waarvan gebruik gemaakt *kan* worden, maar kan het ook een programma zijn waaraan deelname in bepaalde mate verplicht is (Zellers et al., 2008). Samenvattend kan daarmee worden gesteld dat begeleiding volledig vrijwillig kan zijn, of dat het meer of minder opgelegd is voor de begeleider, voor de begeleide, of voor allebei.

Aanscherping aan de hand van data

Om het concept van vrijwilligheid aan te scherpen aan de hand van de interviews met betrokkenen is gekeken of verschil in vrijwilligheid ook relevant is bij de invulling van georganiseerde begeleiding bij OidS. En hoewel dit vaak tegen afspraken ingaat, bleken er beschrijvingen te zijn die duiden op variatie in de keuze voor begeleiding en de keuze voor de persoon. De bestudeerde data maakten duidelijk dat het van belang was om het kader uit te breiden met een derde element waarin een bepaalde mate van vrijwilligheid kan bestaan: een wel of niet opgelegd georganiseerd partnerschap met een medestudent (peer-begeleiding).

Hiermee bestaat het uiteindelijke kader voor analyse van vrijwilligheid uit de drie mogelijke elementen die zijn beschreven in tabel 3.3:

TABEL 3.3 Kader voor Vrijwilligheid

Vrijwilligheid voor:	Kiezen voor:	Kiezen van:	Kiezen voor:
Begeleider	begeleiderschap	Leraar in opleiding	individu / duo
Leraar in opleiding	begeleid worden	begeleider	partner

3.2.3 KOPPELING

Aanwezigheid van bewuste koppeling van personen bij georganiseerde begeleiding.

Beschrijving conceptuele basis

De vormgeving van georganiseerde begeleiding kan verschillen in de wijze waarop personen tot elkaar komen; anders gezegd: hoe ze aan elkaar worden gekoppeld. Deze koppeling kan verschillen in het niet of wel voorzien in een programma om mensen bij elkaar te brengen, en daarin kan zelfs verschil zijn in het wel of niet *matchen* van betrokkenen (Hobson et al, 2009). Het bewust koppelen van specifieke personen hangt samen met opvattingen waarin begeleiden wordt gezien als een relatie die een specifieke invulling krijgt als gevolg van het gedrag dat de betrokken personen vertonen en bij elkaar uitlokken. Onderzoeken naar deze praktijk definiëren begeleiding als een systeem dat ontstaat vanuit wederzijdse beïnvloeding van begeleider(s) en begeleide(n) (vb in Allen et al., 2006; Wanberg et al, 2007). Hiermee kunnen persoonlijke kenmerken alsmede persoonlijkheidsaspecten worden gezien als een wezenlijk onderdeel van de begeleiding.

Informele begeleidingsrelaties zijn de meest succesvolle begeleidingsrelaties (Allen et al, 2006). Deze kenmerken zich door een bepaalde *match* in kenmerken of aspecten (Kram, 1985). Bij formele begeleidingsrelaties volgt het initiatief voor de relatie uit een begeleidingsprogramma. In diverse studies is zichtbaar geworden dat bij formele begeleiding *mismatch* een groot probleem kan zijn voor de opbrengst van de begeleiding (zie bv Allen, 2004; Eby & Lockwood, 2005). Om dit probleem tegen te gaan kan binnen een begeleidingsprogramma aandacht worden besteed aan het *matchen* van begeleider(s) en begeleide(n). Onderzoek van bijvoorbeeld Parise & Forret (2008) en Chao, Walz, & Gardner (1992) laat zien dat mogelijkheid tot een actieve bijdrage aan het koppelen van de betrokkenen leidt tot de ervaring van een betere begeleidingsrelatie, en vooral ook tot een betere motivatie van de begeleider om zich

in te zetten voor de begeleide. Het matchen blijkt in de praktijk echter ook een zeer complexe aangelegenheid (Allen et al, 2006; Irving, Moore & Hamilton, 2003). Er zijn veel verschillende factoren die van invloed zijn op de relatie, en er is weinig zicht op welke factoren nu precies welk effect opleveren en hoe matchen dat precies ondersteunt. Onderzoek naar de uitwerking van matchen in de praktijk laat dan ook zowel succes als beperkingen zien. Zo rapporteren bijvoorbeeld Vaughn & Baker (2008) als bevinding bij hun onderzoek onder artsen in opleiding, dat het matchen op basis van leerstijlen zeker successen laat zien, maar dat bepaalde combinaties effectiever bleken dan andere. En Wanberg en collega's (Wanberg et al, 2006; Wanberg et al, 2007) concluderen vanuit hun onderzoek naar matchen op overeenkomsten in persoonlijkheid, dat een bepaalde mate van overeenkomst wel *kan* bijdragen aan het succes van een relatie, maar dat het absoluut geen garantie geeft op succes. Zij merken op dat een zeker zo grote bijdrage aan succes van de relatie wordt geleverd door de mate waarin de betrokkenen zich open stellen voor elkaar en zich kwetsbaar opstellen naar elkaar; factoren waar moeilijk systematisch op valt te matchen. Ook Lankau et al (2005) stellen naar aanleiding van hun onderzoek naar begeleidingsdyades in de verzekeringsbranche dat matchen op bepaalde demografische overeenkomsten wel positieve uitkomsten lijkt te kennen, maar niet zomaar leidt tot een succesvolle relatie. En dat matchen op de mate waarin de partijen elkaar aardig vinden zelfs helemaal geen effect laat zien op de door hun onderzochte begeleidingsrelaties.

55

Bewust koppelen of *matchen* is een mogelijk onderdeel van formele begeleiding. Het betreft het bewust samenbrengen van bepaalde personen op basis van diverse specifieke overeenkomsten of verschillen. Dat kan gebeuren op basis van persoonlijkheid (Wanberg et al, 2006), op bepaalde demografische kenmerken (Eby & Lockwood, 2005), op stijl van leren (Vaughn & Baker, 2008), op opvattingen (Ottesen, 2007; Sundli, 2007), maar bijvoorbeeld ook op sympathie voor elkaar (Lankau, Riordan & Thomas, 2005). Daarnaast kan bij het matchen ook nog rekening worden gehouden met de begeleidingsvaardigheden van een begeleider en de mate waarin daarmee kan worden aangesloten bij de behoefte van degene die begeleid moet worden (Crasborn et al, 2008). Ook kan het matchen worden opgezet vanuit externe wensen voor de relatie, zoals bijvoorbeeld de wens dat de keuze zo wordt gemaakt dat de begeleider de begeleide ook daadwerkelijk weet uit te dagen en te bewegen tot leren of ontwikkelen (Rajuan, Beijgaard, & Verloop, 2008; Tang, 2003). Het matchen kan extern gebeuren, dat wil zeggen dat de selectie van de personen in handen is van een derde partij. Maar matchen kan ook vorm worden gegeven met een actieve bijdrage van de toekomstige begeleiders of begeleiden, of beiden: interne matching (Parise & Forret, 2008).

Aanscherping aan de hand van data

Tijdens de ontwikkeling van het kader zijn geen inzichten ontstaan die de eerdere bevindingen uitbreiden of betwisten. In de data zijn hoofdzakelijk beschrijvingen gevonden waar sprake is van een toevallige koppeling die wordt gemaakt door personen buiten de begeleidingsrelatie. Er zijn wel beschrijvingen gevonden waar er sprake is van een bewuste koppeling door personen binnen de relatie. Bijvoorbeeld in de vorm van een begeleider die tegelijkertijd algemeen begeleider is en zichzelf koppelt aan een leraar in opleiding, omdat deze interesse heeft in zijn aandachtsgebied van het vmboVMBO-onderwijs. Hij acht zich een meer geschikte begeleider dan de beoogde 1^e lijn begeleider. En er is een vorm van bewuste koppeling aangetroffen in een begeleidingsrelatie die voortkomt uit eigen initiatief van een begeleider en een begeleide. Maar de variatie in de koppeling lijkt erg beperkt, en van bewuste programma's lijkt geen sprake. In het kader voor de invulling van begeleiding is daarom uiteindelijk gekozen voor een beperking tot twee mogelijkheden voor koppeling: wel of geen bewuste koppeling (zie figuur 3.1).



FIGUUR 3.1 Kader voor Koppeling

3.2.4 DOEL

De bedoeling van de uitgevoerde begeleiding.

Beschrijving conceptuele basis

Een ander concept dat in publicaties wordt genoemd ten aanzien van de invulling van het begeleiden is de bedoeling of het doel van het begeleiden. In overzichten zijn hierin twee fundamenteel verschillende uitgangspunten benoemd voor begeleiding (Ives, 2008; Summerfield, 2006; Zellers et al, 2008). Het ene is begeleiding vanuit een technische dimensie gericht op *acquisitie*: het doel is dan het verwerven van nieuwe mogelijkheden in het functioneren van de begeleide. Het andere betreft begeleiding vanuit een persoonlijke dimensie gericht op *transformatie*, waar het doel is dat de begeleide een persoonlijke verandering ondergaat. Deze beide oriëntaties richten zich op de doelen van de begeleiding voor degene die wordt begeleid, maar met het begeleiden kun-

nen ook doelen worden nagestreefd ten aanzien van de ontwikkeling van de begeleider, en van de organisatie waarin het leerwerktraject plaatsvindt (Wang & Odell, 2002; 2007; Zellers et al., 2008). Het begeleiden dient dan tot leren van de begeleider, of tot ontwikkeling van nieuwe kennis of vaardigheden in de organisatie (vgl de lerende organisatie in bv. Nonaka & Takeuchi, 1999; Swieringa & Wierdsma, 1990). Verder wordt als doel voor begeleiding ook het beroepsveld in het verlengde van het individu genoemd. Begeleiding wordt dan gezien als een manier om aankomende leraren voor het vak te behouden, en via begeleiding voor te bereiden op de manier waarop de beroepsuitoefening er daadwerkelijk aan toe gaat (zie bv Veenman, 1984; Veenman & Denessen, 2001)

Deze verschillende bedoelingen voor begeleiding worden doorgaans in verband gebracht met opvattingen over het begeleiden, die weer samenhangen met een bepaald paradigma (zie ook §2.4 en §3.2.16). De concrete doelen in de dagelijkse praktijk van begeleiding zouden dan overeenkomen met de opvattingen over begeleiden van de betreffende betrokkenen. Maar op grond van het bestuderen van begeleidingsgesprekken stellen Orland-Barak & Klein (2005) echter dat in de concrete invulling van begeleidingsmomenten de opvattingen van de begeleider slechts 'losjes' zijn gekoppeld aan wat daadwerkelijk tot stand komt. De uiteindelijke invulling van de doelen in de concrete begeleiding is diffuser, en kent meer variatie dan op grond van opvattingen van de betrokkenen kan worden verwacht. De in overzichten genoemde doelen zijn via de verschillende paradigma's te koppelen aan bepaalde onderzoeksstromingen, die elk een eigen definiëring van het doel van begeleiding vertegenwoordigen (Ives, 2008; Wang & Odell, 2003; 2007). En hoewel deze stromingen in het onderzoek weliswaar duidelijk als tradities te onderscheiden zijn, laat onderzoek van bijvoorbeeld Pratt & associates (1998) het vermoeden zien dat dit onderscheid in het handelen in de praktijk minder duidelijk te herkennen is (zie ook Blokhuis, 2006). Het laat zien dat professionals verschillende taken vanuit verschillende perspectieven kunnen invullen, en dat daarmee de met concrete activiteiten te bereiken doelen dus vorm kunnen krijgen vanuit verschillende paradigma's, naast elkaar maar ook door elkaar. Hierbij moet worden opgemerkt dat begeleiders zelf hier meer of minder bewust mee bezig kunnen zijn (Orland-Barak & Klein, 2005).

Op grond van eerder genoemde overzichtsstudies (zie ook §2.4) kan worden gesteld dat ten aanzien van begeleiden verschillen bestaan over doelen of beoogde uitkomsten, en dat een onderscheid kan worden gemaakt tussen doelen gericht op de persoon en doelen gericht op het systeem waarbinnen de persoon functioneert of gaat functioneren. Daarbij kunnen doelen, waar ze gericht zijn op de persoon, verschillen in het willen bereiken van een toename van kennis of vaardigheden (acquisitie) of het willen bewerkstelligen van een verandering in de kenmerken van de persoon (transformatie).

Aanscherping aan de hand van data

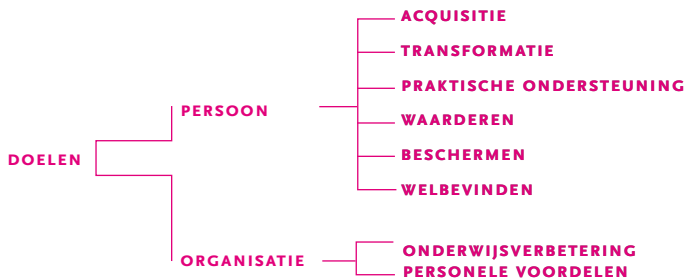
De doelen van de uitgevoerde begeleiding worden in dit onderzoek gezien als dat wat wordt beoogd met het begeleiden en de daarbij ondernomen activiteiten van de betrokkenen. Bij de aanvang van het ontwikkelen van het kader zijn de doelen vanuit het eerdere onderzoek onderverdeeld in doelen voor de organisatie of voor een persoon, waarbij de doelen voor de persoon kunnen worden onderverdeeld in doelen gericht op acquisitie en gericht op transformatie. Uit de data die zijn bestudeerd bij het ontwikkelen van het kader werd duidelijk dat de voor de begeleiding door respondenten genoemde doelen gedeeltelijk, of zelfs geheel, kunnen verschillen van de leerdoelen van de leraar in opleiding voor het betreffende leerwerktraject. Bestudering van stageplannen voor een traject, in combinatie met bestuderen van interviews met de betrokkenen van dat traject, laat zien dat deze van elkaar kunnen verschillen. Voor de begeleiding kunnen op een bepaald moment doelen worden genoemd, die niet hetzelfde zijn als de doelen die in het bijbehorende stageplan worden genoemd.

In interviews doen respondenten, als ze beschrijven waarom ze bepaalde activiteiten ondernemen of waarom ze bepaalde keuzen maken, uitspraken over wat zij als de bedoeling van de begeleiding zien. Uit overleg tussen de onderzoekers bleek dat er op grond van die beschrijvingen veel ruimte is om niet specifiek benoemde doelen te veronderstellen op basis van de functies of activiteiten die worden beschreven of vanuit de stageplannen die zijn gemaakt. Het was zelfs mogelijk om daarover een bepaalde mate van overeenstemming te vinden. Toch is bij de ontwikkeling van het kader gekozen om alleen gebruik te maken van expliciet door de respondenten benoemde doelen voor de concrete begeleiding, en de niet expliciet genoemde doelen, of doelen die logischerwijze zouden kunnen worden verondersteld (vanuit bijvoorbeeld beschrijvingen in stageplan) buiten beschouwing te laten, vanuit de gedachte dat deze wijze van analyse de perceptie van de onderzoekers vastlegt en niet noodzakelijk die van de respondenten.

In de data zijn de doelen voor de begeleiding op verschillende wijze aanwezig; variërend van algemeen tot gedetailleerd en specifiek. Zo noemt een 1^e lijn begeleider bijvoorbeeld als heel gedetailleerd doel *'wil hem leren dat hij zegt je bent nu in overtreding en je krijgt nu straf'* en beschrijft een leraar in opleiding als doel voor de begeleiding op een bepaald moment bijvoorbeeld *'dat ze dingen oplost zodat je er niet weken tegenaan blijft lopen zonder dat je dat weet'*. Daarnaast kunnen doelen in samenhang met elkaar worden genoemd. De doelen kunnen dan naast elkaar staan, maar het ene doel kan ook een onderdeel zijn van een ander doel, of ten dienste staan van een ander doel. Zo zegt bijvoorbeeld een begeleider *'ik wil haar zoveel mogelijk de meer vervelende werkjes uit handen nemen zodat ze daar niet mee bezig hoeft te zijn (...) ik wil bereiken dat ze zich gelukkiger gaat voelen in haar rol'*. In het kader is dit doel gelabeld als

‘praktische ondersteuning’, dat ten dienste staat van een doel dat zich richt op transformatie. Tijdens de ontwikkeling van het kader is gekozen om alle aangetroffen doelen afzonderlijk te benoemen, en te kijken naar categorieën van doelen. Dat heeft uiteindelijk geleid tot acht verschillende categorieën van doelen, waar later tijdens de analysefase van de casestudy nog een negende element aan is toegevoegd.

De negen categorieën kunnen worden verdeeld in twee voor de organisatie en in zeven voor de persoon (figuur 3.2). Hierna volgt een korte beschrijving van deze negen doelcategorieën.



FIGUUR 3.2 Overzicht van doelcategorieën

Doelen van acquisitie hebben betrekking op het door begeleiding willen bereiken dat een betrokkene nieuwe mogelijkheden verwerft die voortkomen uit een ‘technische’ ontwikkeling die samenhangt met toegenomen kennis en/of vaardigheden. Bijvoorbeeld met de activiteiten in de begeleiding willen bereiken dat de begeleide leert *‘keuzen vooraf maken in de lesvoorbereiding’*, of inzicht krijgt in *‘het juiste moment ingrijpen’*, of *‘goede toetsen leert maken’*.

Bij begeleiding gericht op doelen van transformatie wordt een persoonlijke verandering beoogd: een ander gevoel, andere houding of een bepaalde ontwikkeling in de persoonlijkheid die ook betrekking kan hebben op zaken die niet specifiek met het beroep te verbinden zijn. Bijvoorbeeld met de activiteiten in de begeleiding willen bereiken dat een begeleide *‘zich gelukkiger gaat voelen in haar rol’*, of dat een leraar in opleiding met de begeleidingsgesprekken wil bereiken dat ze *‘beter weet wat ik zelf wil’*, of een ander perspectief krijgt op een *‘behoefte om steeds iedereen het naar de zin te willen maken’*.

Bij het doel van praktische ondersteuning is begeleiding bedoeld om te helpen met praktische zaken of allerlei praktische voorwaarden te regelen waardoor kan worden geleerd, of waardoor het participeren aan de dagelijkse gang van zaken wordt ondersteund. Voor de begeleidingsmomenten wordt dan bijvoorbeeld als doel genoemd *‘duidelijk maken hoe hier de procedures lopen’* of *‘zorgen dat alles er voor ze is’* of activiteiten ondernemen zodat *‘ze bij H. terecht kunnen’*.

Een vierde categorie van doelen voor begeleiden is waarderen. Dit doel is ontstaan vanuit het samenvoegen van de aangetroffen uitspraken over het doel van begeleidingsmomenten, die waren geduid met trefwoorden als *<bevestiging>*, *<geschiktheid vaststellen>* en *<evaluatie van capaciteiten>*. In de interviews met leraren in opleiding aan het begin van het traject werd als doel van de begeleiding specifiek het waarderen van geschiktheid, prestaties of capaciteiten genoemd. Een voorbeeld hiervan is een leraar in opleiding die zegt dat het aankomende begeleidingsgesprek vooral moet *‘duidelijk maken waar ik sta’* of een leraar in opleiding die over zijn verwachting van een gesprek met de begeleider zegt: *‘eerlijk zeggen of ik geschikt ben voor het vmbo’*. Tijdens de ontwikkeling van het kader is overwogen of deze specifieke vorm van feedback niet moet worden gezien als een ander doel van begeleiden, namelijk om het te zien als acquisitie of transformatie afhankelijk van waar de waardering betrekking op heeft. Het waarderen werd echter specifiek genoemd als beoogde uitkomst van begeleidingsmomenten. Verdere uitspraken lieten zien dat het ook mogelijk is dat de uitkomst van die waardering betekenis kan krijgen in het werkplekleren buiten de begeleiding, bijvoorbeeld doordat de verkregen duidelijkheid wordt gebruikt voor het leren dat niet specifiek het doel is van de begeleiding, maar bijvoorbeeld het leren dat volgt uit het zelfstandig lesgeven. Om deze reden is gekozen om *waarderen* te zien als een eigen invulling van het doel van begeleiden.

60

Een vijfde categorie voor het kader betreft doelen met betrekking op het voorbereiden op het omgaan met de weerbarstige praktijk. Dit doel is tijdens de ontwikkeling aangetroffen in interviews met begeleiders die met het wel of juist niet ondernemen van bepaalde activiteiten beogen om de leraar in opleiding voor te bereiden op de eisen van toekomstige zelfstandige beroepsbeoefening. Deze doelen onderscheiden zich van acquisitie en transformatiedoelen doordat zij niet direct gericht zijn op het leren van beroepsvaardigheden of op een persoonlijke verandering, maar op een mentale voorbereiding op de weerbarstige en soms oneerlijke werkelijkheid waarmee leraren later, buiten het leerwerktraject, zullen worden geconfronteerd. De doelen zijn gericht op het wapenen tegen bepaalde negatieve aspecten van het beroep. Bijvoorbeeld een begeleider die niet ingaat op een vraag van een leraar in opleiding om een

bepaalde ondersteuning in het omgaan met het team want: *‘dat is een goeie oefening voor volgend jaar, dan moet ze alles ook zelf maar op zien te lossen’*. Of een begeleider die voor ogen heeft om de leraar in opleiding alvast te confronteren met een toekomstig gebrek aan begrip voor haar grote inzet en neiging tot perfectie: *‘dat ze wel gaat inzien dat het allemaal heel mooi is, maar dat het niet zo is dat ze daar straks alle waardering voor krijgt die ze verdient’*.

De categorie van doelen voor een persoon is het beschermen van de begeleide. De begeleider noemt dan als doel van zijn begeleiding dat hij activiteiten onderneemt om de begeleide tijdens dit leerwerktraject te beschermen of te behoeden. Een 1^e lijn begeleider zegt bijvoorbeeld: *‘ik moet haar tegen zichzelf beschermen want ze zegt wel overal gretig ja op.’* En een leraar in opleiding zegt over wat de begeleiding moet opleveren rondom problematische roosters: *‘zij moet zorgen dat zulke dingen niet op mijn pad komen’*. Bij de totstandkoming van het kader is gekeken of er een onderscheid kan worden gemaakt tussen het beschermen tegen de school (bijvoorbeeld teveel taken of moeilijke groepen) en beschermen tegen de opleiding (bijvoorbeeld teveel opdrachten). De begeleiders noemden het doel van beschermen echter ook vanuit de combinatie van teveel moeten van de opleiding en teveel vraag vanuit de school. Verder is ook nog gekeken naar de mogelijkheid om een onderscheid te maken tussen beschermen *vanuit* de wens van de begeleide en beschermen *tegen* de wens van de begeleide. Maar in de data bleek onvoldoende informatie om daar tijdens de ontwikkeling van het kader een eenduidige uitspraak over te kunnen doen die inzetbaar is voor een verdere verdeling.

61

Naast de vooraf voor het kader afgeleide doelen, is in het stadium van de analyse bij de casestudy nog een apart te kwalificeren categorie aangetroffen ten aanzien van de persoon. Bij drie leerwerktrajecten wordt op een bepaald moment als doel voor de begeleiding het welbevinden van de leraar in opleiding genoemd. De begeleidingsactiviteiten hebben dan tot doel om te zorgen dat de leraar in opleiding zich tevreden voelt in de situatie en een zo prettig mogelijke ervaring heeft, omdat de begeleiders het van belang vinden dat de lerende een leuke tijd heeft onder hun begeleiding.

Het doel van onderwijsverbetering voor de organisatie is aangetroffen in de vorm van het leren van de begeleiders bijvoorbeeld bij een begeleider die zegt: *‘ik doe dit ook om zelf te leren (...) ik ga dan weer nadenken hoe ik zelf dingen aanpak’*, of dat via de begeleiding een bijdrage wordt geleverd aan het ontwikkelen van procedures of lesmaterialen, bijvoorbeeld bij een leraar in opleiding die zegt over de lesmaterialen die hij onder begeleiding ontwikkelt: *‘wij hebben het daar veel meer over gehad’*.

Een ander doel voor de organisatie dat is aangetroffen, heeft betrekking op personele voordelen. Tijdens de ontwikkeling van het kader zijn fragmenten gevonden waaruit bleek dat de begeleiding tot doel heeft om een bijdrage te leveren aan de werving en selectie van een school. In verband met het opvangen van zwangerschapsverlof zegt bijvoorbeeld een 1^e lijn begeleider van de school: *‘dan komen ze vragen of ik denk dat hij die uren kan geven en of hij dat wil’* of in verband met een aankomende vacature noemt de 1^e lijn begeleider als doel voor zijn activiteiten: *‘zorgen dat ze volgend jaar de klassen in de havo kan gaan draaien’*.

3.2.5 CONSTELLATIE

Het netwerk van ontwikkelingsrelaties rond het werkplekleren van de leraar in opleiding, en van overlegrelaties van de georganiseerde begeleiding.

Beschrijving conceptuele basis

Tussen definities ten aanzien van begeleiden van werkplekleren zit verschil in het aantal personen dat het uitgangspunt vormt om over begeleiden te spreken, en de rolverdeling tussen deze personen. In een groot deel van het begeleidingsonderzoek, en vooral bij definities uit de vorige eeuw (Eby, et al, 2008), wordt begeleiding gezien als een dyadische relatie waarbij één persoon altijd de begeleider is, en de ander de begeleide (zie bv Kram, 1983; Jacobi, 1991). Een andere benadering, vaak gepresenteerd als een modernere opvatting die beter zou aansluiten bij de hedendaagse intensieve kennismaatschappij (cf. Bryant, 2005; Kreitner & Kinicki, 2004), beschrijft begeleiding als een netwerk waarbij één begeleide wordt begeleid door meerdere begeleiders (vb in Mitchell, 1999; Kamler, 2006). Deze groepsbegeleiding wordt gezien als een vorm die beter voorziet in de complexe behoeften van de begeleide, vanuit de aanname dat meerdere begeleiders meer te bieden hebben dan één.

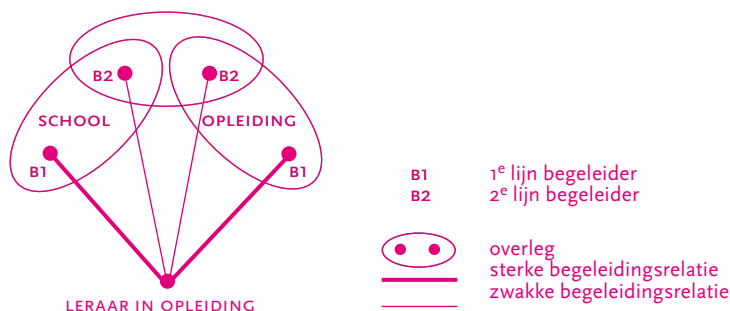
Naast een onderscheid tussen één begeleide met één of met meerdere begeleiders wordt begeleiding ook verschillend uitgewerkt ten aanzien van hiërarchie tussen begeleide en begeleider. Voorbeelden hiervan zijn *peer-to-peer* begeleiding (zie bv Boyer, Maney, Kamler, & Comber, 2004; Chesler, Single, & Mikic, 2003; Cornu, 2005; Gonzales & Thompson, 1998) en *reciprocal* of *mutual* begeleiding (zie bv Gabriel & Kaufield, 2008; Schmidt, 2008; Stanulis & Russell, 2000). In deze definities wordt begeleiden beschreven als een relatie tussen twee of meerdere personen die allemaal zowel begeleider als begeleide (kunnen) zijn. Er is wel een verschil tussen peer-to-peer benaderingen en reciprocal of mutual begeleiding ten aanzien van de mate van gelijkheid tussen de betrokkenen. Peer-to-peer gaat uit van gelijke personen in gelijke situaties, terwijl bij reciprocal en mutual begeleiding ook sprake kan zijn van ongelijkheid

tussen personen; juist die ongelijkheid kan leiden tot een specifieke bijdrage vanwege het verschil in kennis, kunde of in de situatie.

Over deze verschillende vormen stellen Higgins & Kram (2001) naar aanleiding van onderzoek naar *developmental relations* in organisaties, dat zowel dyadische relaties als netwerken mogelijke betekenisvolle verschijningsvormen zijn van begeleiding. Zij stellen dat onderzoek naar begeleiding dan ook uit moet gaan van het idee dat begeleiding een meervoudig fenomeen is dat bestaat uit een constellatie van relaties, die kan variëren van een één-op-één relatie tot een heel netwerk van relaties. Vanuit deze definitie is het zelfs regel dat de invulling van begeleiden in de praktijk zal verschillen ten aanzien van het aantal betrokkenen en de onderlinge verdeling van de begeleidersrol.

Higgins en Kram (2001) beschrijven constellaties bij begeleiding op basis van twee dimensies: de diversiteit van de relatie(s) en de sterkte van de relatie(s). De diversiteit heeft betrekking op de grootte van de kring (*range*) van begeleiders en kan variëren van weinig begeleiders (bijvoorbeeld één) en dus een '*low range diversity*', tot veel begeleiders in een '*high range diversity*'. De sterkte van de relatie heeft betrekking op de band of verbinding (*tie*) tussen begeleider(s) en de begeleide(n), deze sterkte kan variëren van een '*weak tie*' tot een '*strong tie*'.

Ter voorbereiding van de analyse van de interviews is een grafische weergave (zie fig 3.3) gemaakt van de constellatie, zoals die kan worden afgeleid uit de beleidsinventarisatie onder lerarenopleidingen in Nederland van Liebrand (2008). In het beleid voor het begeleiden wordt volgens Liebrand een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de rol van begeleider en begeleide, en worden begeleiders van de opleiding en van de school onderscheiden in 1^e lijn begeleiders die dicht bij de leraar in opleiding staan, en 2^e lijn begeleiders die op meer afstand opereren. In de voorbereidende grafische weergave worden de begeleiders weergegeven als B1 voor een 1^e lijn begeleider, en B2 voor een 2^e lijn begeleider. De 1^e lijn begeleider begeleidt de leraar in opleiding dagelijks, en de band kan als sterk worden getypeerd. In de figuur is dit weergegeven met een dikke lijn. De 2^e lijn begeleider begeleidt de leraar in opleiding op afstand en deze band kan dan worden getypeerd als zwak. Dit is weergegeven met een dunne lijn. Verder hebben de 1^e lijn en 2^e lijn begeleider van de school met elkaar een verband bij de begeleiding. Dit is in de figuur weergegeven door een omcirkeling. Datzelfde geldt voor de 2^e lijn begeleiders en de 1^e en de 2^e lijn begeleider van de opleiding.



FIGUUR 3.3 Grafische weergave Constellatie

Samenvattend kan worden gesteld dat er een verschil kan bestaan in het aantal personen dat middels relaties de begeleiding vormt, en in de sterkte van hun onderlinge band. Uit een inventarisatie van beleid ten aanzien van de relaties kan worden gesteld dat hierover verwachtingen zijn ten aanzien van de invulling van de praktijk. Om te kijken of verschillen in constellatie betrekking hebben op de te onderzoeken praktijk, kan in de interviews gezocht worden naar beschrijvingen van begeleidingsrelaties met verschillende personen. Gevonden beschrijvingen kunnen middels een grafische weergave worden geanalyseerd (zie fig. 3.3).

Aanscherping aan de hand van data

Tijdens de ontwikkeling van het kader bleek dat in de beschrijvingen van de respondenten relaties voor ontwikkeling en voor overleg goed herkenbaar zijn omdat ze letterlijk worden genoemd. Zo zegt een leraar in opleiding bijvoorbeeld over haar begeleidingrelatie met de 1^e lijn begeleider van de school: *‘P is voor mij de belangrijkste persoon hier’* en beschrijft een 1^e lijn begeleider van de school een overlegrelatie als: *‘af en toe komt H [Ck: 2^e lijn begeleider school] even bij me zitten en bespreken we hoe het gaat’*.

Moeilijker bleek het om de kracht van een ontwikkelingsrelatie te typeren. Uiteindelijk is voor het kader gekozen om deze relaties te categoriseren op basis van de intensiteit van het contact en de betekenis van de relatie voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding. Met dit onderscheid was het mogelijk om krachtige en zwakke relaties te onderscheiden. Er bleek geen probleem om daarbij overeenstemming te krijgen over de interpretatie tussen de onderzoekers. Gaandeweg de ontwikkeling van het kader is er binnen de zwakke relaties ook nog de variant van een *incidentele* relatie toegevoegd op basis van relaties waarin slechts een enkele keer sprake was van betekenis voor de ontwikkeling. Een indeling met nog meer gradaties in de kracht van relaties bleek

niet haalbaar op basis van de beschrijvingen, zonder de percepties van de onderzoekers heel nadrukkelijk onderdeel te laten zijn van de indeling.

Verder is gekeken of er vergelijkbaar aan de ontwikkelingrelaties ook onderscheid kon worden gemaakt in de overlegrelaties over het leerwerktraject. Op grond van de beschrijvingen in de data bleek dit echter niet haalbaar omdat er nauwelijks uitspraken zijn die meer inzicht geven in bijvoorbeeld de intensiteit of kracht van de overlegrelaties.

Voor de constellatie is het volgende analysekader opgesteld (zie tabel 3.4);

TABEL 3.4 Kader voor Constellatie

Relatie	Variant	Intensiteit van het contact	Betekenis voor ontwikkeling
Ontwikkelingsrelatie	Krachtig	Hoog	Groot
	Zwak	Laag	Klein
	Incidenteel	Laag tot Zeer laag	Klein tot Groot
Overlegrelatie	-	-	-

Een *krachtige* ontwikkelingsrelatie is een relatie waarbij een regelmatig en intensief contact wordt beschreven waaraan de leraar in opleiding een grote betekenis voor zijn of haar ontwikkeling toeschrijft. Zo werd tijdens de ontwikkeling van het kader bijvoorbeeld een relatie beschreven waarbij bijna dagelijks contact was op verschillende momenten, en waarover de leraar in opleiding zegt dat deze persoon heel belangrijk is in het traject.

Bij een *zwakke* relatie is de intensiteit laag en de betekenis klein. Bijvoorbeeld een beschreven relatie tussen twee leraren in opleiding die elkaar af en toe zien en dan hun ontwikkeling bespreken. De leraar in opleiding die centraal staat in de data, zegt over deze ontmoetingen dat die haar inzichten opleveren door ervaringen te vergelijken. In een andere situatie is er eens in de twee weken contact, en zegt de leraar in opleiding dat die contacten 'zinvol' zijn.

De derde categorie betreft *incidentele* relaties waarvan de intensiteit heel laag tot eenmalig is. Deze relatie heeft echter wel een betekenis voor de ontwikkeling. Een relatie die bijvoorbeeld als zodanig is gedeut is een beschreven contact waarbij een ervaren collega (niet zijnde de begeleider) een leraar in opleiding ondersteunt bij het oplossen van een specifiek probleem rondom een groep die ze delen.

3.2.6 EXPERTISE

Wie in de georganiseerde begeleiding wordt gezien als expert en op welk gebied.

Beschrijving conceptuele basis

Aansluitend op het verschil tussen het aantal betrokkenen, en wie de begeleider en wie de begeleide is, is er een verschil in de ideeën over de plaats en de verdeling van expertise binnen de begeleiding. In veel publicaties worden de betrokkenen bij de begeleiding onderscheiden op grond van expertise; de begeleider wordt dan gezien als expert en de begeleide als een novice (bv in Little, 1990; Jones, 2009). Daarmee wordt een begeleider gedefinieerd als een persoon die binnen de begeleiding, ten opzichte van de begeleide, meer ervaring en invloed heeft, of meer heeft gepresteerd in het specifieke beroep of in de specifieke omgeving (Jacobi, 1991). Deze expertise wordt dan, meestal in de vorm van ervaring, gezien als een voorwaarde voor het kunnen verzorgen van de begeleiding (Feiman-Nemser, 2001); een stelling die door bijvoorbeeld Roehrig, Bohn, Turner & Pressley (2008) wordt onderschreven naar aanleiding van hun bevinding dat begeleiders die beter presteren in het beroep beter bijdragen aan het leren van de persoon die ze begeleiden, en dat begeleiders die daarnaast meer ervaring hebben in het begeleiden ook (nog) beter begeleiden.

Daartegenover staan echter publicaties die begeleiden uitwerken als een relatie tussen twee of meer personen van vergelijkbare expertise en ervaring (vb in Cornu, 2005). Deze *peer-to-peer* vormen kunnen betrekking hebben op zowel begeleiding tussen twee of meer nieuwkomers of novicen, maar ook op begeleiding tussen twee of meer professionals of experts (vb in Bryant, 2005). Deze laatste vorm wordt vaak gezien als een manier om het leren van professionals vorm te geven, of om problemen in organisaties op te lossen (zie bv Engelen, 2002).

Met het verschil tussen *peer-to-peer* en *reciprocal* of *mutual* begeleiding wordt duidelijk dat er een verschil kan bestaan ten aanzien van het beschouwen van gelijkheid tussen de betrokken personen wat betreft situatie-relevante expertise. Aansluitend op dit verschil worden door verschillende onderzoekers vraagtekens gezet bij het idee van het onderscheiden van experts en novicen, en dan met name ten aanzien van de definitie en betekenis van de expertise bij begeleiden. Zo stellen bijvoorbeeld Hargreaves & Fullan (2000) dat expertise in het functioneren in een beroep in een bepaalde context en op een bepaalde manier, nog geen expertise is in het begeleiden van het ontwikkelen in dat beroep in die context. Met andere woorden: het zijn van een goede en ervaren leraar zegt volgens hen niets over hun kwaliteit als begeleider van een novice. In lijn met deze constatering wordt in diverse beschrijvingen expertise bij begeleiding niet alleen, of zelfs niet, gezien als de expertise in de specifieke organisatie of het specifieke prestatie- of kennisgebied, maar (ook) als expertise in

het begeleiden zelf (Côté & Gilbert, 2009; Griffiths & Campbell, 2008). Expertise heeft dan (ook) betrekking op het gegeven dat een begeleider vooral moet beschikken over goede begeleidingsvaardigheden en een open attitude, en niet zozeer over prestatiespecifieke kennis of vaardigheden (zie bv Korthagen et al, 2002). Verder zijn er ook onderzoekers die constateren dat de expertise van de begeleider betrekking kan hebben op een verouderde of niet gewenste manier van presteren of functioneren (Sundli, 2007; Wang & Odell, 2002). Vanuit deze constatering werken bijvoorbeeld Wang & Odell (2007) de term begeleiden uit in de mate waarin de begeleider expert is in vernieuwen of innoveren en het aanzetten hiertoe.

Tenslotte wordt ook opgemerkt dat het verschil tussen expert en novice veel complexer is dan vaak wordt geoperationaliseerd in onderzoek. Zo laat Schmidt (2008) bijvoorbeeld zien dat een ervaren begeleider die in het algemeen als expert kan worden gezien, tegelijkertijd minder expertise kan hebben op specifieke onderdelen dan een nieuwkomer. Zij stelt dat dit kan komen doordat de nieuwkomer zich ontwikkelt en een eigen professionaliteit opbouwt, die kan leiden tot een andere eigen expertise die naast de expertise van de ervaren begeleider staat. Zij stelt in overeenstemming met bijvoorbeeld Stanulis & Russell (2000) en Spezzini et al. (2009) dat begeleiden beter kan worden gedefinieerd als een *uitwisseling* van verschillende expertisen van de betrokken partijen. Dit lijkt een zinvolle aanname als wordt gekeken naar onderzoek naar de manier waarop een expert zijn expertise beschikbaar stelt aan een novice. Dit laat namelijk zien dat er sprake is van een grote complexiteit in de praktijk. Zo laten bijvoorbeeld Parker-Katz & Bay (2008) naar aanleiding van hun onderzoek zien dat de expertise *die* begeleiders inzetten en de manier *waarop* ze die inzetten erg verschilt en onder meer afhangt van het beeld dat de experts hebben van de nieuwkomer. Evenals Kennedy (2006) stellen zij dan ook dat begeleiders geen vaste, aan hun expertise gerelateerde, concepten gebruiken die ze op een bepaalde vaststaande manier proberen over te dragen. Samenvattend kan worden gesteld dat expertise een complex karakter heeft, en dat het beschikbaar stellen van expertise een erg complexe aangelegenheid is. In publicaties met betrekking tot het begeleiden van werkplekleren wordt de verdeling van expertise verschillend benaderd; het kan betrekking hebben op het beroep, op de omgeving, op het begeleiden zelf, of op een combinatie daarvan. Daarbij valt op te merken dat er ook nog verschil kan zijn in de manier waarop de betreffende expertise kan worden ingezet of beschikbaar kan worden gesteld. In deze studie is gekozen om het verschil in benamingen van begeleiding geen plaats te geven in het zoeken naar elementen. Waar deze verdelingen wel worden gemaakt, wordt de definiëring van coaching, mentoring, tutoring en supervisie doorgaans gebaseerd op een bepaald uitgangspunt ten aanzien van expertise. Dit wordt echter niet eenduidig gedaan (Eby et al., 2008). Daarmee is het verschil in expertise uitgelegd in termen als coach of supervisor dan ook geen bruikbaar onderscheid.

Aanscherping aan de hand van data

In de data die werden gebruikt voor het ontwikkelen van het kader laten specifieke uitspraken over de verdeling en verhouding van expertise tussen leraar in opleiding en de begeleider voornamelijk de beleving zien van de begeleider als expert en de leraar in opleiding als novice. Zo zegt een leraar in opleiding bijvoorbeeld *‘ik ga er vanuit dat hij het weet, dat is zijn taak’* en zegt een begeleider bijvoorbeeld *‘zij moeten het nog leren’*. In de voor het kader bestudeerde data is een aantal fragmenten aangetroffen waarin wordt verwezen naar een specifieke vorm van expertise. Een leraar in opleiding noemt bijvoorbeeld vakexpertise *‘hij weet hoe je Engels moet geven’*, een ander zegt over de beroepsexpertise van zijn begeleider *‘met de leerlingen omgaan dat kan hij supergoed, dat probeer ik echt van hem op te steken’*, en een 1^e lijn begeleider van de school beschrijft zijn levensexpertise: *‘ik heb zoveel meegemaakt en daardoor heb ik een goede kijk op mensen, als ik ze wat langer meemaak dan zijn er dingen die ik weet, die mij opvallen en die anderen ontgaan, of dat nou leerlingen zijn of collega’s of studenten’*.

Daarmee is het volgende kader voor de analyse van expertise aangenomen (zie tabel 3.5):

TABEL 3.5 Kader voor Expertise

Expertise bij	In de vorm
Begeleider	Vakexpertise
Leraar in opleiding	Beroepsexpertise
	Expertise in begeleiding
	Omgevingsexpertise
	Levensexpertise

3.2.7 CONTACT

Wanneer, waar en hoe er contact is ten behoeve van de georganiseerde begeleiding.

Beschrijving conceptuele basis

Billett (2003) stelt in zijn studie naar betekenis van begeleiden voor begeleiders, dat de mate waarin er de mogelijkheid is om daadwerkelijk contact te hebben om voorgenomen activiteiten uit te voeren, een belangrijke factor is voor de ervaren baten van de taak van begeleider zijn. Lankau & Scandura (2002) stellen dat de duur en frequentie van contact van invloed zijn op de kwaliteit van de bijdrage aan de ontwikkeling van de lerende; de support die de begeleide ervaren hangt samen met contacttijd en frequentie per maand.

Zowel Billett, als Lankau & Scandura beschrijven contact in termen van tijd en plaats van begeleidingsmomenten om de aankomend beroepsbeoefenaar te ondersteunen bij het werkplekleren.

Aanscherping aan de hand van data

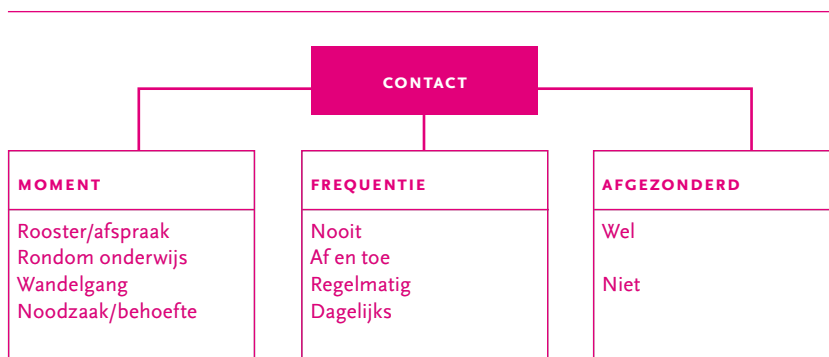
Tijdens de ontwikkeling van het kader zijn veel beschrijvingen aangetroffen die betrekking hebben op de manier waarop een leraar in opleiding en begeleider(s) elkaar ontmoeten met betrekking tot de begeleiding. Deze beschrijvingen zijn aangemerkt met trefwoorden zoals <aantal keer contact>, <plaats gesprekken>, <vast begeleidingsmoment>, <gesprekken tussen lessen> en bijvoorbeeld <afgezonderd>. Bij het bestuderen en vergelijken van dergelijke fragmenten werd zichtbaar dat ze van belang zijn voor het beschrijven van de begeleiding. Ze zijn niet alleen verschillend tussen verschillende trajecten, maar ook verschillend binnen één traject. Voor het kader is gekozen om de begeleiding ten aanzien van het concept contact te analyseren aan de hand van drie elementen: *frequentie*, *moment* en *afzondering*.

In de beschrijvingen van de begeleiding in de interviews zijn ten aanzien van de frequentie van ontmoetingen tussen begeleiders uitspraken aangetroffen die een exact aantal aangeven zoals bijvoorbeeld 'Elke dinsdag na het achtste uur' of 'één keer in de afgelopen drie weken', en uitspraken die een gradatie aangeven: 'bijna elke dag' of 'ik heb haar eigenlijk niet meer gesproken'. Uiteindelijk is voor de dimensie frequentie gekozen voor een onderscheid van vier vormen: 1. nooit contact; 2. af en toe contact, minder dan 1 keer per week; 3. regelmatig contact, tenminste 1 keer per week, 4. dagelijks contact.

Fragmenten die betrekking hebben op het moment van contact zijn onderverdeeld in vier gevonden varianten. 1. Contact *op afspraak*: dit betreft contact dat of volgt uit het rooster of uit vooraf gemaakte vaststaande afspraken tussen de betrokkenen. 2. Contact *rondom onderwijs*: dit heeft betrekking op begeleidingsmomenten die plaatsvinden rondom het uitvoeren van de dagelijkse activiteiten. Dit kan tijdens een les of na een les zijn. 3. Contact *in de wandelgang*: dit betreft begeleidingsmomenten die plaatsvinden in de pauzes of tijdens andere momenten zoals bijvoorbeeld vergaderingen of in vrije uren. 4. Contact *als behoefte of noodzaak*: dit betreft begeleidingsmomenten die plaatsvinden als een van beiden van mening is dat ze moeten plaatsvinden, bijvoorbeeld als er een acuut probleem is, of als emoties hoog oplopen.

Ten slotte kan er in de beschrijvingen van het contact verschil worden gemaakt tussen contact dat bewust afgezonderd plaatsvindt en contact dat plaatsvindt te midden van anderen. Bij afgezonderd contact wordt speciaal een aparte ruimte opgezocht voor de begeleiding, in tegenstelling tot contact waar dit niet van belang wordt geacht en het contact plaatsvindt bijvoorbeeld in een lokaal waar leerlingen aan het werk zijn, of in de lerarenkamer waar ook nog andere collega's aanwezig zijn.

Voor het analyseren van het contact is het volgende kader ontwikkeld (zie figuur 3.4):



FIGUUR 3.4 Kader voor het concept Contact

3.2.8 ONDERWERP

Wat tijdens begeleidingsgesprekken wordt besproken.

Beschrijving conceptuele basis

Orland-Barak & Klein (2005) stellen dat de onderwerpen in begeleidingsgesprekken een verband hebben met de aard van de gesprekken. Zij onderscheiden hiertoe gesprekken met een *therapeutic*, een *apprenticeship* of een *reflective orientation*, en de onderwerpen zullen passen bij de specifieke aard van het gesprek, dus meer persoonlijke of beroepsmatige onderwerpen, en meer of minder op emoties of suggesties gericht. Orland-Barak (2006) voegt daar nog aan toe dat de onderwerpen zich daarnaast schikken conform een bepaalde gespreksvorm: convergent, divergent of parallel. Dit verwijst naar een gespreksopbouw waar of van algemene onderwerpen naar specifieke onderwerpen wordt gegaan (convergent), of andersom (divergent). Of de opbouw kent een parallelle opbouw waarbij de betrokkenen zelf onderwerpen en ideeën introduceren en als in een gesprek met zichzelf beurtelings de ander gebruiken om verder te gaan. Dit laat zien dat onderwerpen algemeen of specifiek van aard kunnen zijn, betrekking kunnen hebben op het persoonlijke, het technische of emoties. Baron & Strong (2004) geven op grond van hun studie naar begeleidingsgesprekken met leraren in opleiding een indeling van de onderwerpen op lesgeven, lesgeven en de student, de student, begeleiden, en vakinhoud.

Aanscherping aan de hand van data

Bij beschrijvingen in de data van de manier waarop begeleidingsgesprekken tussen begeleider en leraar in opleiding plaatsvinden (zie contact §3.2.7) staan

ook uitspraken over de inhoud van deze gesprekken. Tijdens de ontwikkeling van het kader zijn negen soorten onderwerpen gevonden die door respondenten zijn genoemd als onderwerp van een begeleidingsgesprek of van een deel daarvan (zie tabel 3.6).

TABEL 3.6 Kader voor het concept Onderwerp

Onderwerp	Toelichting
1. Gang van zaken	Gesprek gaat over de gang van zaken op de school en betreft praktische zaken. Het gaat bijvoorbeeld over de verschillende personen, over procedures, en hoe zaken plaatsvinden. In een interview vertelt een leraar in opleiding bijvoorbeeld over de inhoud van een begeleidingsgesprek; <i>‘Tijdens een sectievergadering heb ik alles opgeschreven wat me opviel en na die vergadering heb ik met D. een half uur of drie kwartier gezeten en dat besproken’</i> .
2. Prestaties Leraar in opleiding	Onderwerp van gesprek zijn de specifieke prestaties van de leraar in opleiding, waarbij al dan niet een relatie kan worden gelegd met daaruit volgende leerdoelen. De onderwerpen zijn technisch en hebben betrekking op de activiteiten van de leraar in opleiding. Een begeleider vertelt bijvoorbeeld over de inhoud van een gesprek: <i>‘ik heb de les bekeken en dat heb ik gister met haar besproken (...) we hebben die resultaten in een overzichtje gezet en gekeken “wat wordt er dan duidelijk”, waardoor kunnen de leerlingen zo niet rustig werken?’</i> .
3. Persoonlijkheid leraar in opleiding	Gesprek gaat over de persoonlijkheid of het karakter van de leraar in opleiding. Zo vertelt een 1 ^e lijn begeleider over de inhoud van een begeleidingsgesprek: <i>‘het probleem dat we dan blootleggen is; je hebt een persoonlijke kant in een mens maar ook een professionele kant en persoonlijk heeft hij moeite om op te treden. Hij wil te graag aardig gevonden worden en vooral geen conflicten. En dat is ook een goede zaak maar de professionele kant is om soms niet aardig te moeten zijn of boos moeten worden. Dus die professionele kant en de persoonlijke kant in hem botst. En dat zit hem in zijn karakter, daar hebben we het over gehad’</i> .
4. Ervaringen delen	In het gesprek worden ervaringen gedeeld zonder agenda of zonder specifiek vervolg. Zo vertelt een 1 ^e lijn begeleider bijvoorbeeld over de inhoud van een aantal gesprekken met een leraar in opleiding: <i>“dan zoekt hij me op en vertelt me wat hij heeft meegemaakt”</i> .

Onderwerp	Toelichting
6. Privé zaken	Onderwerp van gesprek zijn gebeurtenissen en situaties uit de privésfeer. Zo zegt bijvoorbeeld een leraar in opleiding over de inhoud van een begeleidingsgesprek: <i>“ik heb een nieuw huis in H. en ik ga samenwonen, dus daar hadden we het over (...) En over wat dat dan allemaal betekent, hoe moet dat want als ik daar eenmaal zit dan moet je weer 2,5 uur heen en 2,5 uur terug als je iets op de HAN (opleiding) moet doen, dat is niet heel praktisch’.</i>
7. Tips & suggesties	Het gesprek wordt ingevuld door de 1 ^e lijn begeleider die vertelt wat de leraar in opleiding kan of zou moeten doen in de vorm van tips en suggesties. Bijvoorbeeld over een gesprek: <i>‘ze heeft vooral advies gegeven van “goh dat zou ik zo doen maar probeer wel bij jezelf te blijven, en probeer dat in ieder geval niet, zorg er wel voor dat je wat jij wil bereiken ook bereikt dus dat je niet te ver doorgaat naar de leerling toe.” Even kijken wat verder... ze heeft geloof ik nog wat tips gegeven, gewoon wat voorbeelden van hoe je dan kunt gaan zitten en dat soort dingen. Dat was het denk ik wel zo’n beetje’.</i>
8. Ditjes & datjes	De inhoud van het gesprek is meer te typeren als een informeel. Zo beschrijft een leraar in opleiding bijvoorbeeld de inhoud van het wekelijks ingeroosterde begeleidingsmoment als volgt: <i>‘het is meer gezellig (...) altijd leuke verhalen die je mee hebt gemaakt, dat je vertelt wat je hebt uitgevreten in het weekend. Gewoon gezellig als collega’s onder elkaar, kletsjes zeg maar.’</i>
9. Opleiding/opdrachten	Het begeleidingsgesprek gaat over de opleiding en de opdrachten die voor de opleiding moeten worden gemaakt. Zo zijn er in een interview beschrijvingen gevonden van een gesprek dat de scriptie als onderwerp heeft, en een gesprek dat een specifieke opleidingsopdracht als onderwerp heeft.

3.2.9 STURING

Waarop stuurt de leraar in opleiding en waarop stuurt de begeleider?

Beschrijving conceptuele basis

In de verschillende definiëringen van begeleiding kan een onderscheid worden gevonden in de mate en manier waarin sturing plaatsvindt in de begeleiding. Ives (2008) stelt aan de hand van een overzicht van verschillende pa-

radigma's bij begeleiden dat verschillende definities van begeleiden kunnen worden geplaatst op een continuüm met directieve begeleiding aan de ene kant en non-directieve begeleiding aan de andere kant. Bij directieve begeleiding stuurt de begeleider het begeleidingsproces en de uitkomst, waar bij non-directieve begeleiding de begeleider slechts de begeleide ondersteunt in diens eigen ontwikkeling. Johnson (2008) ziet een soortgelijk onderscheid in verschillende stromingen, en onderscheidt *transactional* en *transformatie* begeleiding. Bij de *transactional* begeleiding is sprake een instrumentele of technische benadering, en wordt begeleiding beschreven als een hiërarchische relatie waarbij de begeleider stuurt op het verwerven van competenties. Het proces is dan 'top-down' en 'one-way' en de begeleider stuurt het proces vanuit een duidelijke rolverdeling tussen beiden. De andere stroming betreft *transformatie* begeleiding die is georiënteerd op de relatie en op de samenwerking. Begeleiding is dan een niet specifiek gestuurd proces dat volgt uit uitwisseling en zich richt op persoonlijke groei van beiden.

Behalve beschrijvingen van *wie* de begeleiding stuurt, zijn er ook beschrijvingen van *wat* de begeleiding stuurt. Wanberg, Kammeyer-Mueller & Marchese (2006) onderscheiden bij hun onderzoek naar begeleidingsprogramma's sturing vanuit een inhoudelijk programma en de daarmee te bereiken doelen, en sturing op de manier waarop het proces vorm krijgt: de frequentie, de beschikbare tijd en middelen, en de duur van de begeleiding. Sturing vanuit bepaalde doelen is vaak een uitgangspunt bij het begeleiden in opleidings- of trainingssituaties (Berk et al, 2005). De begeleider wordt dan gezien als iemand die verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van de begeleide en wordt daarbij soms beschreven als iemand die vanuit zijn expertise sturing geeft aan de begeleiding. Een ander uitgangspunt is dat de begeleiding wel vorm krijgt vanuit doelen, maar dat die worden geformuleerd vanuit de ervaringen van de begeleide (bv Brunschot, 1990; Goldsberry, 1998; Korthagen et al., 2002). Hierbij merkt Johnson (2008) op dat de mate en manier waarop sturen wordt beschreven vaak samenhangt met de manier waarop beoordelen wordt beschreven. Als begeleiding nadrukkelijk wordt gezien als een proces waarbij de begeleider niet mag beoordelen, dan wordt tegelijkertijd ook vaak gesteld dat de begeleider niet mag sturen. Maar zeker waar de begeleider ook nadrukkelijk wordt beschreven als een bewaker voor de kwaliteit van het beroepsveld, wordt hij geacht de begeleide te beoordelen en voldoende te sturen.

Volgens Griffiths & Campbell (2008) lijkt de mate van sturing in de praktijk echter minder af te hangen van de manier waarop begeleiding in een praktijk wordt gedefinieerd, en meer afhankelijk te zijn van de individuele begeleider. Zij stellen dat begeleiders hun rol erg verschillend invullen; dat sommige begeleiders juist een taak zien in het stellen van doelen en het kijken hoe je daar naartoe kan sturen, maar dat anderen juist vinden dat een begeleider dit abso-

luut niet mag doen, dat je een begeleide juist moet volgen en niet mag sturen. Samenvattend kan in de verschillende definities en beschrijvingen van begeleiding onderscheid worden gemaakt op basis van wie in welke mate waarop stuurt. Binnen de relatie kan de sturing uitgaan van de begeleider, van de begeleide of vanuit de relatie tussen allebei. Daarnaast kan de begeleiding ook in bepaalde mate worden gestuurd vanuit externe factoren die volgen uit een programma. Om zicht te krijgen op de vormgeving van begeleiding kunnen de beschrijvingen van de praktijk worden geanalyseerd op basis van een continuüm ten aanzien van sturing, dat in navolging van Ives (2008) en Johnson (2008) uitgaat van directieve begeleiding aan de ene kant en non-directieve begeleiding aan de andere kant.

Aanscherping aan de hand van data

Bij de ontwikkeling van het kader zijn in de data beschrijvingen aangetroffen die aansluiten op de eerder gevonden concepten. Er zijn passages aangemerkt waarin zichtbaar wordt dat de dagelijkse of de algemene begeleiders een zekere dwingende verwachting opleggen. Er zijn beschrijvingen waarin zichtbaar is dat er sturing uitgaat van de gang van zaken of procedures van de school of de opleiding. En er zijn passages waar de leraar in opleiding zelf bepaalt of stuurt.

74

Naast deze verschillende bronnen van sturing is regelmatig een fenomeen genoemd in de interviews dat door de onderzoekers werd aangegeven met trefwoorden als *<aanpassen i.v.m. beoordeling>*, *<wens succesvol afronden>*, *<wenselijk gedrag?>*, waar met name leraren in opleiding vertelden dat bepaalde keuzen of gedrag worden gestuurd door de wens van een zo voorspoedig mogelijke voortgang van hun opleidingstraject. Zo vertelt een leraar in opleiding bijvoorbeeld dat hij tegen zijn 1^e lijn begeleider niet zegt wat hij eigenlijk wil want *'ik weet nog niet goed wat zij daar van vindt'*. Een ander licht een keuze toe met de reden *'ik wil het wel halen'*. Hoewel dit soort van sturing vanuit de rol van beoordelaar wel gekoppeld kan zijn aan een bepaald persoon, is het niet zo dat die persoon ook zelf altijd als sturend kan worden aangemerkt. Het kan ook enkel een ervaring van sturing zijn, die alleen kan worden toegeschreven aan de begeleide. Op grond van deze overweging is gekozen om naast de personen die sturend kunnen zijn, ook dit fenomeen rond *beoordeling* als bron van sturing mee te nemen in het analysekader.

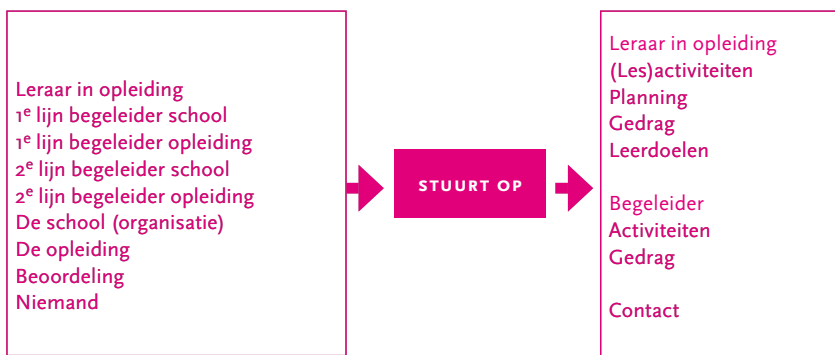
Verder is er een uitspraak aangetroffen waarbij over het verloop van een gesprek met nadruk werd gezegd dat *'niemand bepaalt hoe het gaat, we beginnen gewoon te praten'*. Omdat deze uitspraak duidelijke informatie geeft over sturing, maar niet is toe te schrijven aan een persoon of fenomeen, is ook de mogelijk *niemand* opgenomen in het analysekader.

Daarnaast werd tijdens de ontwikkeling van het kader zichtbaar wat in de beschrijvingen sturing wordt genoemd in relatie tot specifieke activiteiten of specifiek gedrag van een bepaald persoon. Daarbij werden de volgende onderwerpen van sturing voor de leraar in opleiding onderscheiden: sturing op de (les)activiteiten zoals *'de lesstof die moet worden behandeld'* of *'mee op excursie'*, sturing ten aanzien van de planning zoals *'wanneer ik het doe bepaal ik zelf'*, sturing op het gedrag zoals *'ga eens meer praten met de collega's'* en sturing op de leerdoelen van de leraar in opleiding zoals bijvoorbeeld waar een leraar in opleiding van zijn begeleider *'moet werken aan zijn manier van praten'*, want: *'ik praat wel eens wat te snel als ik iets wil uitleggen en dan ga ik te snel voor de leerlingen'*.

Verder is sturing ten aanzien van de begeleider op zijn activiteiten aangetroffen. Bijvoorbeeld bij een leraar in opleiding die tegen een 1^e lijn begeleider zegt dat hij bij een bepaalde les moet komen kijken. Verder is er sturing op het gedrag van de 1^e lijn begeleider vanuit de opleiding. Dit is bijvoorbeeld gezien bij een begeleider die zegt over het regelmatig lezen van reflectieverslagen: *'ik heb daar niet zo veel mee dus dat is heel lastig. Maar daar moet je jezelf toch even toe zetten. Even de knop om. Het is wel wat ze verlangen van je'*.

Ten slotte werden tijdens de ontwikkeling van het kader diverse passages aangetroffen die betrekking hadden op sturing ten aanzien van de momenten waarop de begeleiding plaatsvindt, het verloop van een gesprek, de onderwerpen van een gesprek, en het tempo van een gesprek. Gekozen is om dit samen te vatten als de mogelijkheid van sturing op het contact, dat betrekking kan hebben op het verloop, de frequentie, de plaats, de duur etcetera.

De bevindingen leidden tot het volgende kader voor sturing (fig 3.5):



FIGUUR 3.5 Kader voor Sturing

3.2.10 FUNCTIES

Welke rollen worden met de georganiseerde begeleiding vervuld?

Beschrijving conceptuele basis

Een ander concept waarmee gekeken kan worden naar de invulling van begeleiding betreft de te vervullen rollen ofwel de functies die met de begeleiding worden vervuld (Eby et al, 2008). De basis voor het onderscheiden van verschillende functies wordt gevormd door de indeling van Kram (Fowler & Gorman, 2005; Pellegrini & Scandura, 2005; Wanberg et al, 2003; Zeller et al, 2008). Kram (1983; 1985) komt tot een indeling op basis van onderzoek naar begeleidingrelaties bij opleidingen, overheid en bedrijfsleven, en kijkt daarbij naar zowel relaties tussen gelijken (peers) als naar relaties op basis van een bepaald (hiërarchisch) verschil tussen betrokkenen. Zij onderscheidt twee soorten van functies voor begeleiden: carrière of beroepsgerichte (technische) functies, en psychosociale of persoonsgerichte functies (Kram, 1983; 1985; Kram & Isabella, 1985). De beroepsgerichte functies kunnen worden onderscheiden in die van een gastheer (sponsor) die de weg wijst, beschermt, deuren opent, en de begeleide in de organisatie introduceert, en in die van een leermeester die onderwijst, uitdaagt en feedback geeft. Bij de psychosociale functies wordt onderscheid gemaakt tussen een raadgever die ondersteunt, adviseert en strategieën biedt (*copingstrategies*), en een rolmodel dat gedrag voordoet en de juiste houding en waarden toont. Andere onderzoekers zien dezelfde functies maar conceptualiseren de functies van het begeleiden anders (zie bijvoorbeeld Fowler & Gorman, 2005). Volgens Scandura & Pelligrini (2007) is er geen sprake van een tweedeling, maar een driedeling in soorten functies bij de begeleiding: de beroepsgerichte functie, de psychosociale functie en de functie van rolmodel. Het verder onderverdelen van de functies is volgens Pelligrini & Scandura (2007) vooralsnog niet aanneembaar; diverse onderzoeken hebben (nog) niet geleid tot een verdere empirisch houdbare indeling.

Tussen diverse benaderingen van begeleiden bestaat een verschil in de focus die wordt ingenomen ten aanzien van de verschillende functies. Zo wordt bij het begeleiden van het leren en ontwikkelen van ervaren beroepsbeoefenaars in organisaties of bijvoorbeeld bij professionals in bedrijfsleven of sport, vooral de nadruk gelegd op prestatie of carrière en daarbij horende functies (Côté & Gilbert, 2009; Johnson, 2008). Dit is anders dan bij bijvoorbeeld begeleiden van werkplekleren vanuit opleidingsdoeleinden, waarbij de functies die leiden tot betere posities of meer status in de organisatie nauwelijks een rol lijken te spelen (Eby et al, 2008). In benaderingen van begeleiden vanuit opleidingsperspectieven wordt vooral de nadruk gelegd op het geven van feedback, vaak gekoppeld aan observeren en aanzetten tot reflectie (Hobson, 2002). Binnen het onderzoek naar begeleiden van werkplekleren is een groot aantal onderzoeken gericht op het feedback geven middels begeleidingsgesprekken, die

dan vooral worden uitgewerkt als middel om reflectie te bewerkstelligen (zie bv. Alger, 2006; Crasborn et al, 2008; Pauw, 2007; Glanz et al, 2007; Veenman & Denessen, 2001).

Niet alleen worden de eerder genoemde functies gebruikt om de taak van de begeleider te definiëren (Zeller et al, 2008), ze worden vaak ook als synoniem gezien voor kwaliteit van de begeleiding (Hobson et al., 2009). Daarbij wordt vanuit diverse studies echter wel opgemerkt dat het succesvol vervullen van deze functies sterk afhankelijk is van de motivatie en houding van de begeleide (zie bv Valencic et al., 2007; Veenman et al., 2001). Begeleiders kunnen deze functies in de praktijk alleen maar vervullen als de begeleide zich inzet, open staat voor de begeleiding en respect heeft voor wat de begeleider kan bieden (zie bv Herman & Mandell, 2004).

Samengevat kunnen drie soorten functies worden onderscheiden op basis van de onderverdeling van Kram (zie bv Zellers et al, 2008, p. 556) en de daarop voortgaande uitwerking van Scandura (zie Scandura & Pelligrini, 2007). Deze functies kunnen betrekking hebben op technische en carrière-aspecten, op psychosociale en persoonlijke aspecten, en op het functioneren als rolmodel. Bij het begeleiden van leren of ontwikkelen kan daarbij een speciale nadruk liggen op het aanzetten en begeleiden van reflectie door de begeleide.

Aanscherping aan de hand van data

In de bestudeerde data zijn beschrijvingen van alle drie soorten functies aangetroffen. Van de technische functies zijn zowel de gastheer- als de leermeesterfunctie aangetroffen. Zo werd de leermeesterfunctie bijvoorbeeld beschreven door naar aanleiding van een les met orde-problemen: *‘op woensdag hebben we een gesprek gehad van: hoe vond je het gaan? Hoe vond ik het gaan? Wat gebeurde er? Wat kan ik doen? Een beetje op die manier, en dan wil ik daar dan iets mee doen. En ik had ook al iets in mijn reflectie geschreven. D. was het daar totaal niet mee eens. Die zei: dat moet je niet samen met de leerlingen bepalen, dat moet je niet doen...’* De functie van gastheer is gevonden in de interviews aan het begin van het traject, bij beschrijvingen waarin de begeleiders uitleggen hoe de procedures en regels van de school in elkaar zitten, waar de klassen zijn en waar materialen liggen. Zo beschrijft bijvoorbeeld een leraar in opleiding wat er in de begeleiding is gebeurd als: *‘vooral even kort praktische zaken besproken, ik moest naar P&O toe om dingen te ondertekenen, ik heb de boeken gekregen, hij heeft even laten zien waar de lessen worden gegeven. Hij had een voorlopig rooster uitgeprint en dat gauw uitgelegd.’*

De psychosociale functie van raadgever is eveneens gezien; bijvoorbeeld bij een 1^e lijn begeleider die zegt: *‘ik zag dat het weer overloopt bij I. en dan zoek ik haar op en dan zeg ik “een beetje rustig aan hè”. Even een stapje terug, even rustig. En dan laat ik haar vertellen, ze was heel druk met verhuizen en met van allerlei dingen ernaast waardoor ...’*

De functie van rolmodel komt ook voor in de interviews. Zo zegt bijvoorbeeld een leraar in opleiding over de begeleidingsrelatie met de algemeen begeleider van de school: *‘ik wil dat iedereen het leuk vindt en dan is het heel lastig om mijn grenzen te stellen en voor mezelf op te komen en te zeggen van “ik vind dit niet kunnen”. Met T. (abs) heb ik het dan over hoe zij daar mee omgaat...’*.

In de gebruikte data zijn geen beschrijvingen van functies aangetroffen die reden geven tot veranderen of uitbreiden van het overzicht van Zellers en van Scandura. Daarmee wordt het eerdere overzicht gehandhaafd als kader voor het concept *Functie* (zie tabel 3.7). Naar aanleiding van de bestudeerde data moet echter wel worden opgemerkt dat het beschrijven van een functie niet direct betekent dat de functie ook daadwerkelijk wordt waargemaakt. Zo kan op grond van activiteiten van een 1^e lijn begeleider een bepaalde functie worden beschreven, maar dat wil niet zeggen dat de leraar in opleiding deze functie ook als uitgevoerd beschouwd. Zo kan een begeleider bijvoorbeeld zeggen dat hij feedback geeft, en daarmee de functie van leermeester bekleedt, maar kan de leraar in opleiding diezelfde activiteiten niet als zodanig herkennen. Met het kader worden de functies bepaald op grond van beschreven handelingen en dus niet gekoppeld aan eventueel succes van de uitvoering. Het resultaat, of de daadwerkelijk ervaren bijdrage van begeleiding, wordt bij het concept *Opbrengst* uitgewerkt (zie § 3.2.14).

TABEL 3.7 Functies voor begeleiden

Functie	Trefwoorden
Gastheer	de weg wijzen beschermen deuren openen introduceren
Leermeester	onderwijzen uitdagen feedback geven
Raadgever	ondersteunen adviseren strategieën bieden
Rolmodel	juiste gedrag voordoen juiste houding en waarde tonen

3.2.11 BEOORDELING

Hoe de formele beoordeling van het leerwerktraject plaatsvindt, en wat de uitkomst is.

Beschrijving conceptuele basis

In publicaties over begeleiding zijn er twee verschillende zienswijzen te onderscheiden ten aanzien van evaluatie. Aan de ene kant zijn er definities die oordelen en beoordelen zien als onderdeel van begeleiden, aan de andere kant staan definities die begeleiden nadrukkelijk definiëren als een *non-evaluatieve* activiteit, dus oordelen en beoordelen principieel gescheiden van begeleiding (Zellers et al, 2008; Jones, 2009). De definities die stellen dat begeleiden een non-evaluatieve activiteit is, stellen –vaak verwijzend naar ethische uitgangspunten – dat oordelen en beoordelingen een negatief effect hebben op veiligheid en vertrouwen in de relatie, en dat daarmee de begeleiding minder succesvol zal zijn (zie bv Le Maistre, Boudreau & Pare, 2006; Özkalp et al, 2008; Glanz et al., 2007). Daartegenover staan definities die beoordelen en begeleiden zien als twee taken die bij dezelfde persoon liggen en waarbij een goede begeleider een balans weet te vinden in deze twee taken (bv Foster, 1999; Johnson, 2008). Yusko & Feiman-Nemser (2008) onderschrijven deze laatste zienswijze en voegen hieraan toe dat begeleiden en evaluatie niet alleen *niet hoeven* te worden gescheiden, maar dat ze zelfs niet *kunnen* worden gescheiden als het leren en ontwikkelen van de begeleide serieus wordt genomen. Het onderscheid tussen de twee lijkt echter voornamelijk gebaseerd op een ethisch normatieve discussie (Johnson, 2008). Daadwerkelijk experimenteel onderzoek dat een van de twee keuzen als daadwerkelijk betere begeleiding laat zien, lijkt nog niet voor handen te zijn (Zellers et al., 2008).

79

Aanscherping aan de hand van data

Tijdens het ontwikkelen van het kader werd naar aanleiding van bestudering van data uit de casestudy duidelijk dat het ten behoeve van de analyse zinvol is om oordelen en beoordelen als aparte concepten uit te werken, op grond van de volgende drie overwegingen:

- Er kan een hiërarchisch verschil zijn tussen begeleider en begeleide ten aanzien van beoordelen dat bij oordelen niet geldt. Zo kan bijvoorbeeld een 1^e lijn begeleider wel een formele beoordeling maken over de leraar in opleiding, maar andersom niet. Beide partijen hebben wel oordelen over elkaar;
- in de bestudeerde data zijn oordelen te vinden die niet vallen binnen het kader waarmee doorgaans wordt beoordeeld. Zo zijn sommige oordelen niet direct gekoppeld aan het kader dat doorgaans wordt gebruikt bij de beoordeling, dus bijvoorbeeld niet aan de SBL-competenties (zie §2.1) of de voor de beoordeling gebruikte Dublin descriptoren (JQI, 2004);
- In bestudeerde interviews was zichtbaar dat de beoordeling kan afwijken van het oordeel om een bepaald effect te bereiken. Zo is bijvoorbeeld een beschrijving aangetroffen waar de begeleider zegt dat de tussenbeoorde-

ling voldoende is, hoewel hij eigenlijk vindt dat het goed is, maar dat een beoordeling van ‘goed’ halverwege niet ten goede komt aan de motivatie van de leraar in opleiding.

Op deze gronden is gekozen om *Beoordelen* en *Oordelen* verder te behandelen als afzonderlijke concepten. Hieronder wordt de uitwerking voor het kader voor Beoordelen verder toegelicht. In §3.2.12 wordt het concept *Oordelen* verder uitgewerkt

Het concept *Beoordelen* heeft betrekking op formele of summatieve beoordeling van het leerwerktraject. Uit het bestuderen van beoordelingen, zoals die onderdeel uitmaken van de data van de casestudy, is afgeleid dat er twee soorten formele beoordelingen van het leerwerktraject voorkomen: tussenevaluaties en eindevaluaties. Deze evaluaties kennen drie mogelijke uitkomsten, al dan niet aangevuld met een cijfer: een onvoldoende beoordeling, een beoordeling waarin twijfel wordt uitgesproken, en een voldoende of goede beoordeling. In de eerste verkennende studie (zie H4) is duidelijk geworden dat er situaties bestaan waarin beoordelen en begeleiden een gecombineerde taak is en dat er situaties bestaan waarin begeleiden en beoordelen door verschillende personen worden uitgevoerd. In de bestudeerde data zijn ten aanzien van de dagelijkse begeleiding door de 1^e lijn begeleider beide situaties gevonden; deze heeft formeel geen rol in de beoordeling of deze heeft formeel een centrale rol in de beoordeling. In alle tijdens het ontwikkelen van het kader bestudeerde situaties hebben de 2^e lijn begeleiders formeel een rol in de summatieve beoordeling. Dit kan variëren van een actieve bijdrage als beoordelaar tot enkel een controlerende rol. Overigens bleek in de data dat het uitvoeren van deze formele rol echter niet altijd plaatsvindt, omdat de algemeen begeleiders niet altijd daadwerkelijk actief zijn in een traject (vgl formaliteit § 3.2.1).

Voor het kader is de indeling bepaald zoals uitgewerkt in figuur 3.6.



FIGUUR 3.6 Kader voor Beoordelen

3.2.12 OORDELEN

De oordelen van de georganiseerde begeleider en de leraar in opleiding over elkaar.

In dit analysekader wordt onderscheid gemaakt tussen *Oordelen* en *Beoordelen*, beiden hebben echter dezelfde conceptuele basis (zie §3.2.11).

Aanscherping aan de hand van data

Bij de ontwikkeling van een analysekader voor het concept *Oordelen* zijn oordelen bestudeerd die geen onderdeel zijn van de formele beoordeling, en die betrekking hebben op de ander in de georganiseerde begeleidingsrelatie. Oordelen over eigen prestaties of ontwikkeling zijn door de onderzoekers gezien als uitspraken die horen bij het concept van *Opbrengst* (zie §3.2.14) waar de percepties worden geanalyseerd op de uitkomst van de begeleiding. Verder zijn oordelen over de eigen persoon gevonden, zoals bijvoorbeeld *'ik ben onzeker'* of *'ik probeer het altijd iedereen naar de zin te maken'*. Deze oordelen zijn gebruikt bij het concept van kenmerken (zie §3.2.15). Ook doen de respondenten in de interviews uitspraken die zijn aangemerkt als oordelen over de school, over de lerarenopleiding, over zittende collega's en over collega-leraren-in-opleiding. Deze oordelen bleken niet direct in verband te kunnen worden gebracht met de begeleiding en daarmee buiten de doelstelling van het kader te vallen (zie § 3.1). Er is daarom gekozen om deze oordelen buiten beschouwing te laten en alleen te kijken naar oordelen die betrekking hebben op de personen bij de begeleiding en de relaties die daar spelen.

In de interviews met de leraren in opleiding en de 1^e lijn begeleiders komen verder oordelen voor die betrekking hebben op oordelen van anderen over anderen: *hear-say* oordelen, zoals bijvoorbeeld een 1^e lijn begeleider zegt dat de 2^e lijn begeleider van de school vindt dat de leraar in opleiding ...etcetera. Deze oordelen zijn niet meegenomen omdat deze de perceptie van een oordeel betreffen en niet kunnen worden gecontroleerd in de data. Daarmee richt de analyse zich alleen op eigen uitgesproken oordelen van de respondenten.

De oordelen over de ander hebben betrekking op velerlei meer of minder gedetailleerde onderwerpen. Tijdens de ontwikkeling van het kader zijn daarin vier categorieën van oordelen onderscheiden:

1. Over prestaties; zo zegt bijvoorbeeld een 1^e lijn begeleider van de school over de leraar in opleiding: *'ze heeft het administratief ook heel goed op orde, een voorbeeld voor heel veel anderen hier'*.
2. Over de persoon; zo zegt bijvoorbeeld een leraar in opleiding over zijn 1^e lijn begeleider van de school: *'toch wel het stereotype lapzwans dat zich overal zo makkelijk mogelijk van af maakt'*.

3. Over de gang van zaken in relatie; zo zegt bijvoorbeeld een 1^e lijn begeleider van de school daar over: *‘daar ben ik heel blij mee, dat gaat echt op een manier waarvan ik zeg “nou ik vind dat fijn”’*.
4. Over ontwikkeling of groei; zo zegt bijvoorbeeld een 1^e lijn begeleider van de school over een leraar in opleiding: *‘dat gaat in een stijgende lijn’*.

Verder kunnen de oordelen onderverdeeld worden op basis van hun richting. Oordelen kunnen positief, negatief of neutraal zijn. Een positief oordeel is bijvoorbeeld het oordeel van een leraar in opleiding die zegt over de relatie met de 1^e lijn begeleider van de school: *‘heel prettig, ik kan echt gewoon mezelf zijn’*. Een voorbeeld van een negatief oordeel is de uitspraak die een 1^e lijn begeleider doet over de lesvoorbereidingen van de leraar in opleiding: *‘veel te summier’*. Een neutraal oordeel is bijvoorbeeld een oordeel van een 1^e lijn begeleider die over haar leraar in opleiding zegt: *‘ze is op zich wel open en enthousiast, maar ik heb het idee dat ze ook een beetje een angstige indruk kan maken’*.

Uiteindelijk is voor het concept *Oordelen* het volgende analyse kader ontwikkeld (zie figuur 3.7);

OORDEEL VAN	RICHTING	OVER	BETREKKING OP
1 ^e lijn begeleider school Leraar in opleiding	Positief Neutraal Negatief	Prestaties Persoon Gang van zaken Ontwikkeling/groei	Leraar in opleiding 1 ^e lijn begeleiding school 1 ^e lijn begeleiding opleiding 2 ^e lijn begeleiding school 2 ^e lijn begeleiding opleiding (andere) relevante relatie

FIGUUR 3.7 Kader voor het concept *Oordelen*

3.2.13 KLIK

De ervaring van bij elkaar passen en met elkaar verbonden zijn.

Beschrijving conceptuele basis

Vanaf de start wordt in gesprekken door betrokkenen gesproken over het belang van de klik tussen begeleider en begeleide. Zo zegt begeleider Nico tijdens een oriënterend gesprek bijvoorbeeld: *‘Als het klikt dan gaat het vanzelf’* en zegt leraar in opleiding Lieke: *‘Als het niet klikt dan ben je d'r aan’*. Waar deze term in het dagelijks spraakgebruik veelvuldig voorkomt wordt de term *‘klik’*

of ‘click’ (Eng.) niet overeenkomstig toegepast in publicaties over begeleiden. Wel wordt in literatuur met termen als *match*, *compatibility*, of als *getting along* gesproken over het bij elkaar passen van begeleider en begeleide als voorwaarde voor een succesvolle relatie (cf. Abell, Dillon, Hopkins, McInerney, & O’Brien, 1995; Ehrich et al., 2004; Karcher, Nakkula & Harris, 2005). Met regelmaat is gerapporteerd dat als begeleider en begeleide niet bij elkaar passen de begeleiding niet slaagt; *incompatibility* als belangrijke oorzaak voor falen van begeleiding. Het niet met elkaar overweg kunnen is niet alleen een groot probleem voor de kwaliteit van een begeleidingsrelatie zelf, het is daarnaast ook een grote angst onder begeleiders. Onderzoek naar match en mismatch geven geen verdere verdiepend inzicht in dit fenomeen, het laat enkel zien dat de ervaring van een goede match berust op gronden die politiek, persoonlijk, of professioneel van aard kunnen zijn (Ehrich et al., 2004; Ganser, 1995). Het bewerkstelligen van een match door vooraf een bepaalde strategie in selectie toe te passen blijkt problematisch: een match laat zich niet zomaar voorstellen op grond van bepaalde kenmerken (zie verder §3.2.3). In het kader van deze studie is getracht om vooraf te komen tot een meer concrete definiëring van de klik ten aanzien van de te bestuderen context van het opleiden van leraren in opleiding. Hiertoe zijn speciaal voor dit doel drie bijeenkomsten met groepen van ervaren begeleiders gehouden. Deze bijeenkomsten lieten zien dat dit fenomeen in de praktijk herkend wordt als *bij elkaar passen*, dat dit zowel een professionele als persoonlijke dimensie heeft – al zijn deze niet niet eenduidig te onderscheiden –, en dat betrokkenen zelf altijd een idee hebben of het wel of niet klikt (zie §4.3). En hoewel ook in de groepsgesprekken werd onderschreven dat een klik van belang is voor het succes van begeleiding, is een meer verdiepende definitie niet bereikt.

Aanscherping aan de hand van data

In de interviews die onderdeel zijn van de casestudy is rechtstreeks gevraagd naar de klik in de georganiseerde begeleidingsrelatie tussen de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider van de school. Bij het bestuderen van de antwoorden voor de aanscherping van het kader kon een driedeling worden gemaakt ten aanzien van de klik; deze is of duidelijk positief of duidelijk negatief, of specifiek geen van beide. Als voorbeeld van deze laatste vorm zegt een 1^e lijn begeleider over de klik tussen hem en de leraar in opleiding: ‘*Dat vind ik een hele moeilijke vraag. Ik heb niet zo heel veel met haar en als we niet over onderwijs praten dan is dat eigenlijk heel beperkt. (...) maar als lio en spd gaan we normaal met elkaar om. Soms kom je mensen tegen daar heb je meteen iets mee. Dat heb ik met haar niet. Voor mij hoeft dat ook niet. We zeggen elkaar gewoon goedendag en als er iets is kan dat gewoon besproken worden*’.

Tijdens de ontwikkeling van het kader voor dit concept is getracht om de varianten die niet positief of negatief zijn verder te onderscheiden. Geprobeerd is te komen tot bijvoorbeeld een indeling waarin onderscheid wordt gemaakt op basis van een professionele en een persoonlijke dimensie. Het lukte echter niet om daarmee beschrijvingen in de data eenduidig in te delen en overeenstemming te bereiken over de verdere operationalisatie van dit concept. Uiteindelijk is gekozen om de *Klik* te verdelen in geen klik (negatief), neutraal, en een goede klik (positief).

TABEL 3.8 Kader voor het concept *Klik*

Klik:	Ervaring is:
geen	Duidelijk negatief
neutraal	Niet negatief of positief
goed	Duidelijk positief

3.2.14 OPBRENGST

84

Wat de georganiseerde begeleiding oplevert voor de leraar in opleiding en voor de begeleider.

Beschrijving conceptuele basis

Bestudering van de praktijk laat zien dat het begeleiden van het werkplekleren kan leiden naar diverse mogelijke uitkomsten, maar daarvan staat (nog) niet eenduidig vast welke keuze, manier of onderdeel van het begeleiden leidt tot welke specifieke opbrengst (Allen et al., 2006; Eby et al, 2008; Ehrich et al, 2004; Hobson et al, 2009). Vanwege deze onduidelijkheid is het voor het verwerven van inzicht in de invulling van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School zinvol om te kijken naar de opbrengst. Want hoewel in de verschillende definities van begeleiding het *doel* vaak al verwijst naar een bepaalde *opbrengst*, zijn beide toch te scheiden. Doelen zijn vooraf vastgesteld en vaak normatieve en niet noodzakelijkerwijs op bewijs gebaseerde uitkomsten. Opbrengsten zijn doorgaans uitgewerkt als aangetoonde effecten van begeleiding, die al dan niet bedoeld zijn. Het verband tussen het doel en de opbrengst is dat de mate waarin ze uiteindelijk overeenkomen wordt gezien als het succes van de begeleiding (Côté & Gilbert, 2009). Eby, Allen, Evans, Ng, & Dubois (2008) stellen naar aanleiding van een meta-analyse van onderzoek naar begeleiding in hulpverlening, bij opleidingen, en in het beroeps- en bedrijfsleven, dat de volgende mogelijke *positieve* opbrengsten voor de begeleide zijn aangetoond:

1. Opbrengst ten aanzien van gedrag. Begeleiden kan tot effect hebben dat wenselijk gedrag wordt vergroot of onwenselijk gedrag afneemt. Hieronder valt ook het beter presteren, of het minder falen.
2. Opbrengst ten aanzien van attitude. Begeleiden kan een positief effect hebben op de houding ten aanzien van taken en activiteiten, en ten aanzien van de omgeving of organisatie.
3. Effecten op de fysieke en mentale gezondheid. Met het verzorgen van emotionele ondersteuning kan begeleiding een positief effect hebben op de beleving van stress, en op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de begeleide. Verder kan de begeleider aanzetten tot veranderingen in de fysieke activiteiten van de begeleide.
4. Opbrengst ten aanzien van relaties. De relatie met de begeleider kan het vertrouwen en de vaardigheden in interpersoonlijke relaties vergroten.
5. Effect op de motivatie. De motivatie van de begeleide kan vergroten doordat de begeleider als een rolmodel kan optreden die de begeleide sociale en educatieve mogelijkheden laat zien die aanzetten tot experimenteren. Een motivatie kan worden vergroot door de begeleide te helpen met het stellen van haalbare en relevante doelen, en hem of haar weg te houden van onnodige of demotiverende activiteiten.
6. Opbrengst ten aanzien van succes in de carrière. Begeleiders kunnen specifieke kennis of contacten inzetten die kunnen leiden tot een succesvoller carrièreverloop in termen van salaris, promotie, banen.

Maar niet alleen toont onderzoek positieve opbrengsten voor de begeleide, verschillende onderzoeken hebben ook positieve opbrengst voor begeleiders laten zien. Zo wordt veelvuldig gerapporteerd dat begeleiders zich ontwikkelen in hun eigen professionaliteit, en dat het begeleiden een positief effect heeft op hun welbevinden en persoonlijke ontwikkeling (Hobson et al, 2009; Zellers et al, 2008). Met name het praten over het eigen functioneren, de organisatie en de achterliggende uitgangspunten worden ervaren als belangrijke bijdragen aan de eigen ontwikkeling (vb in Hagger & McIntire, 2006; Lopez-Real & Kwan, 2005). Fuller & Unwin (2004) stellen op basis van hun onderzoeken zelfs dat het begeleiden van nieuwkomers in een organisatie in sommige gevallen kan leiden tot meer positieve effecten voor de begeleider dan voor de begeleide.

Het gevolg van begeleiden wordt ook beschreven vanuit de wens op een positieve opbrengst voor de organisatie waar de begeleiding plaatsvindt (vgl. de Lerende Organisatie in bv Swieringa & Wierdsma, 1990). Onderzoek laat zien dat begeleiden kan leiden tot minder verloop onder personeel, een grotere betrokkenheid bij de organisatie, en meer uitwisseling van kennis tussen werknemers onderling (Young & Perréwe, 2000). Met dit laatste kan ook worden

verwezen naar toenemen van de kennis in de organisatie, maar volgens Hobson et al. (2009) is er geen onderzoek dat deze opbrengst voor de schoolorganisaties echt aantoonst. Zij stellen dat een dergelijke opbrengst zeker moet bestaan, alleen al omdat wel is aangetoond dat de begeleiders en de begeleiden meer kennis opbouwen, maar dat het effect direct niet is aangetoond. Zij stellen dat onderzoek naar dit daadwerkelijke effect op de organisatie er ook niet zomaar kan komen omdat het bijna onmogelijk is om goed onderzoek op te zetten vanwege het enorme aantal factoren dat van invloed kan zijn.

De tot nu toe genoemde opbrengst betreft aangetoonde positieve effecten van begeleiding, en uiteraard zou je kunnen stellen dat waar begeleiding op bepaalde gebieden een aangetoond positief effect kan hebben, het ook een negatief effect kan hebben. Onderzoek naar begeleiden richt zich echter vooral op positieve uitkomsten, en er is weinig systematisch onderzoek naar negatieve effecten (Scandura, 1998; Underhill, 2006; Sundli, 2007). Er worden echter wel negatieve effecten gerapporteerd in onderzoek naar begeleiding, maar vaak worden die dan niet omschreven als een direct effect van begeleiding, maar juist als een gevolg van het ontbreken van begeleiding, of van een bepaalde manier van begeleiding. Zo stelt bijvoorbeeld Scherff (2008) naar aanleiding van een onderzoek naar uitval van nieuwe leraren dat dit te wijten is aan verschillende, complex samenhangende factoren, en dat begeleiding deze negatieve invloeden had moeten compenseren. En Eby & Lockwood (2005) beschrijven vanuit een onderzoek naar deelname aan begeleidingsprogramma's, dat het niet goed invullen van de begeleiding kan leiden tot problemen, zoals het gevoel van onvoldoende aandacht en niet ingeloste verwachtingen bij de begeleide, of een gevoel van ongeschiktheid bij begeleiders.

Waar onderzoek wel een direct negatief effect van begeleiden heeft laten zien is dit doorgaans het gevolg van een disfunctionele relatie tussen begeleider en begeleide. Scandura (1998) onderscheidt op basis van een overzichtsstudie zeven verschillende verschijningsvormen van disfunctionaliteit:

1. Een *negatieve* relatie als gevolg van te weinig respect voor de ander of van machtsvertoon.
2. Een *gesaboteerde* relatie, waar eenzijdig niet wordt bijgedragen. Een veel voorkomende verschijningsvorm hiervan is de zogenaamde *silent treatment*.
3. Een *moeizame* relatie, waar beide partijen wel van goede wil zijn, maar waar sociaal-psychologische aspecten voortdurend leiden tot moeilijkheden.
4. Een *bedorven* relatie: een relatie die meestal goed begon maar die, vanwege bepaalde daadwerkelijk voorgevallen of slechts vermoede gebeurtenissen, verstoord is geraakt.
5. Een *onderdanige* relatie: een relatie met onvoldoende balans in de macht.

6. *Misleiding*, waarin één van de partijen zich anders voordoet vanuit het idee zo een bepaald doel te kunnen bereiken.
7. *Pesterij*. Dit kan zowel betrekking hebben op pesten vanwege persoonlijkheid, geslacht of ras. En het kan ernstige vormen aannemen als ongewenste seksuele toenaderingen of discriminatie.

Deze zeven vormen van disfunctionaliteit leiden volgens Scandura in de praktijk of tot het afbreken van de relatie en een nieuwe aangaan met een ander, of anders tot één of meer van de volgende negatieve gevolgen. Voor de begeleide: verminderd zelfvertrouwen; verminderde tevredenheid in het functioneren in de organisatie; een toename van angst en stress; toename van afwezigheid; de organisatie of het beroep verlaten; of een verminderde wens om begeleid te worden. Voor de begeleider: een toename van angst of stress; een afname van de wens om iemand te begeleiden; een afname van de status of positie in de organisatie.

Naast de negatieve gevolgen die voortkomen uit een disfunctionele relatie worden ook nog de volgende negatieve effecten beschreven;

- Een begeleider kan de begeleide teveel beschermen en onvoldoende uitdagen waardoor de begeleide te weinig leert of ontwikkelt (vb in Rajuan, Beijaard & Verloop, 2008).
- De begeleide kan fout of ongewenst gedrag van zijn begeleider kopiëren (vb in Wang & Odell, 2007; Sundli, 2007).
- De begeleider kan door te investeren in de begeleiding te maken krijgen met een te hoge werkdruk en tijdsdruk (vb in Lee & Feng, 2007; Simpson, Hastings & Hill, 2007).
- Begeleiders kunnen zich bedreigd voelen door de ideeën en strategieën van de begeleide (vb in Bullough, 2005).
- De begeleider kan zich geïsoleerd voelen als hij de enige begeleider is (Bullough, 2005).

87

Samenvattend blijkt dat begeleiden kan verschillen ten aanzien van de opbrengst en dat die opbrengst voorkomt uit al dan niet bewust opgezette verschillen tussen situaties of relaties. Onduidelijk is welke manier van begeleiden nu precies welke opbrengst genereert (Allen et al., 2006; Hobson et al., 2009; Eby et al., 2008). Er zijn zowel positieve als negatieve opbrengsten aangetoond, die kunnen gelden voor de begeleide persoon maar ook voor de begeleider, en afgeleid daarvan voor de organisatie waarin de betrokkenen functioneren. Belangrijke positieve opbrengsten die worden toegeschreven aan begeleiding zijn het beter functioneren in het beroep, een toegenomen welbevinden, en leren en ontwikkelen in een beroep. Negatieve opbrengsten kunnen voortkomen uit begeleiden, maar ook uit het ontbreken van bepaalde

begeleiding, of als gevolg van het niet goed functioneren van de begeleiding, bijvoorbeeld als er sprake is van een disfunctionele relatie. Er is ook een aantal mogelijke negatieve gevolgen gedocumenteerd die direct toe zijn te schrijven aan begeleiding. Zo wordt er bijvoorbeeld gewezen op een toegenomen werkdruk bij begeleiders, en op het overnemen van onwenselijk handelen van de begeleider.

Aanscherping aan de hand van data

Bij het bestuderen van data voor het ontwikkelen van het kader werd zichtbaar dat er in de interviews veel opbrengst wordt beschreven die geen verband houdt met de begeleiding. Een voorbeeld hiervan is een leraar in opleiding die zegt tijdens een leerwerktraject veel te hebben geleerd door *‘zelfstandig lessen te verzorgen en ook alles zelf te moeten beslissen’*. Deze beschrijft geen opbrengst van de begeleiding, maar opbrengst van het werkplekleren. Verder zijn uitspraken aangetroffen over de opbrengst voor een ander, bijvoorbeeld uitspraken van een 1^e lijn begeleider over het resultaat van de begeleiding op een leraar in opleiding: *‘daar hebben we het vorige keer over gehad en nu is er duidelijk iets gedaan met (...)’*. Deze zijn gezien als uitspraken die betrekking hebben op het concept *Oordelen* (zie § 3.2.12) en zijn niet gebruikt bij de ontwikkeling van een analyse kader voor *Opbrengst*.

88

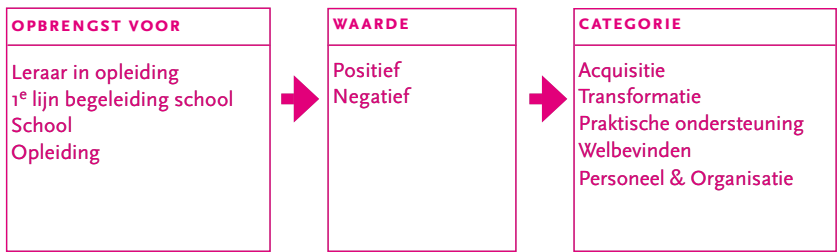
Opbrengst die wel specifiek wordt beschreven als de uitkomst van de begeleiding betreft zowel positieve als negatieve uitkomst van de begeleiding voor de leraar in opleiding, voor de 1^e lijn begeleider en voor de school. In het concept opbrengst zijn vijf categorieën onderscheiden; acquisitie, transformatie, praktische ondersteuning bij (les)activiteiten, welbevinden, en personeel en organisatie:

1. Opbrengst ten aanzien van acquisitie betreft uitkomst ten aanzien van de ‘technische’ ontwikkeling (vgl. met variabelen *doel* §3.2.4 en *functies* §3.2.9). Zo vertelt een leraar in opleiding bijvoorbeeld over positieve acquisitie als gevolg van begeleidingsgesprekken met een 2^e lijn begeleider van de school: *‘Ik moet tevoren een lesplan maken de laatste weken en zij is dan elke keer geweest en daarna hebben we nabesproken en daar heb ik heel veel tips uit gehaald en dat heeft erg geholpen’*.
2. Opbrengst ten aanzien van transformatie betreft uitkomst die kan worden gezien als persoonlijke verandering, zoals bijvoorbeeld een leraar in opleiding over de uitkomst van begeleidingsgesprekken met zijn 1^e lijn begeleider zegt: *‘ik ben meer in gaan zien dat je soms zelf ook dingen moet doen zonder dat je het zelf leuk vindt’*.
3. Een ander vorm van opbrengst die is aangetroffen van de begeleiding is praktische ondersteuning, zoals bijvoorbeeld een leraar in opleiding die zegt over wat hij heeft aan de begeleiding: *‘Wat ik concreet moet weten om de lessen te kunnen geven, welke afspraken met bepaalde mensen zijn gemaakt’*.

Dat je weet in week 43 staat er een toets dus dan kan je het in stukjes hakken in plaats van dat je zelf een structuur gaat aanbrengen'.

4. Opbrengst ten aanzien van welbevinden betreft de gevolgen van de begeleiding op het welzijn van de betrokkenen. Zo noemt een 1^e lijn begeleider 'plezier' en 'leuk' als positief gevolg van het begeleiden, en een ander bijvoorbeeld 'frustratie' en 'demotiverend' als negatieve opbrengst.
5. Ten slotte is er een categorie opbrengst aangetroffen die betrekking heeft op personeel en organisatie. Dit is aangetroffen als opbrengst voor een leraar in opleiding die, via de begeleiding, een aanstelling krijgt voor een aantal uren naast de afgesproken uren van het leerwerktraject. En als opbrengst voor de school als middels de begeleiding zicht wordt verkregen op de geschiktheid van een leraar in opleiding voor het vervullen van een vacature in het aankomende jaar.

Hiermee is het volgende analyse kader voor de variabele opbrengst ontstaan (zie figuur 3.8);



FIGUUR 3.8 Kader voor Opbrengst.

3.2.15 KENMERKEN

Typerende eigenschappen van de begeleider of leraar in opleiding.

Beschrijving conceptuele basis

Diverse studies naar leren op de werkplek leiden tot de stelling dat kenmerken van de lerende van invloed zijn op wat het werkplekleren opbrengt (cf. Billett, 2002; Blokhuis, 2006; Fuller & Unwin, 2004; Hodgkinson et al., 2004; Nijman, 2004; Poortman, 2007; Wanberg et al, 2007). Illeris (2003) noemt bij zijn model voor het leerproces kenmerken als leeftijd, geslacht, en vooral ook eerdere leerervaringen in andere situaties en omgevingen. Blokhuis (2006)

en Poortman (2007) voegen daar ten behoeve van het bestuderen van werkpleklers nog de elementen van de huidige opleiding, de vooropleiding, persoonlijkheid (bijvoorbeeld faalangstig, nauwgezetheid), vertrouwen in mogelijkheden (self-efficacy), algemene motivatie (ook attributie; locus of control), en de persoonlijke doelen aan toe als kenmerken om werkpleklers te kunnen bestuderen. Om het werkpleklers te begeleiden zijn naast de kenmerken die van invloed zijn op het leerproces, ook kenmerken van belang die een invloed hebben op de begeleidingsrelatie ten aanzien van dit leren (Allen et al., 2006); Ehrich et al (2004) noemen in hun overzichtsstudie de volgende kenmerken die van invloed bleken op de kwaliteit van de begeleidingsrelatie: geslacht, ras, openheid, positieve houding (naar werk, organisatie en personen), vertrouwen in de begeleider, en bereidheid zwakheden te tonen. Naast de kenmerken van de lerende worden ook kenmerken van een begeleider genoemd als belangrijke invloed op het begeleiden van werkpleklers. De kenmerken van geslacht, ras en persoonlijkheid worden eveneens voor de begeleider genoemd als van belang voor de relatie (Ehrich et al., 2004). Een aanvulling wordt gevormd door wat Roche (1979) noemt als belangrijkste kenmerken voor begeleiders van werkpleklers: de bereidheid om ervaringen te delen; kennis van de organisatie, macht in de organisatie, en respect onder collega's.

90

Op grond van wat Keller (1987) stelt, wordt in dit kader motivatie voor het leren en voor de begeleiding daarbij niet als een kenmerk van respondenten gezien. Motivatie wordt gezien als een toestand waarin een respondent op een bepaald moment verkeert ten aanzien van bepaalde elementen in een specifieke context. Motivatie komt voort uit de waarde die wordt toegekend aan het handelen op een bepaalde manier en de verwachting ten aanzien van het gevolg van dat handelen (zie ook Ryan & Deci, 2000). Naar de waarde en verwachting ten aanzien van werkpleklers en begeleiding is in elk interview gevraagd. De data die dit oplevert wordt gezien als relevant voor het concept *Oordeel* met name voor het element *oordeel over de gang van zaken* (zie §3.2.12). De doelen voor de begeleiding worden eveneens niet als kenmerk van respondenten beschouwd, maar als een analyseconcept op zichzelf (zie § 3.2.4). Voor begeleiders wordt het element van kennis van de organisatie, van het werkpleklers, en van het begeleiden in dit analysekader gezien als behorende bij het concept van expertise (zie § 3.2.6).

Aanscherping aan de hand van data

Respondenten wordt elk traject gevraagd naar de kenmerken leeftijd, geslacht, vooropleiding, eerdere ervaringen met werkpleklers en met begeleiding. De beschrijvingen van de eerdere ervaringen laten een waardering zien ten aanzien van deze ervaringen. Bijvoorbeeld positief: *‘daar heb ik toch het meeste geleerd heb ik het idee (...) Het beslaat officieel volgens mij nog geen 50% van je opleiding, maar ik denk dat het minstens 75% is aan wat je ervan opsteekt’*. Neutraal:

‘eigenlijk werd mijn kennis er door verbreed en niet zozeer verdiept’. Of negatief: “Ik heb begeleiding gehad die tijdens mijn lessen steeds ingreep bij situaties, en dan dacht ik, daar gaat mijn leermoment weer! Als je nou net iets op wilde lossen werd dat voor je weggepakt’.

Ten aanzien van persoonlijkheid zijn ten behoeve van de dataverzamelingen geen tests afgenomen. In de data is gezocht naar persoonlijkheidskenmerken die door de respondenten worden genoemd met betrekking tot de invulling van begeleiding. Het kenmerk van ras wordt nergens genoemd en lijkt gezien de situering van het onderzoek geen rol te spelen in de hier bestudeerde situaties. Wel genoemd wordt leeftijd, en dan niet met betrekking tot jaren, maar als de ontwikkelingsfase waarin de lerende verkeert (zie ook levensexpertise bij § 3.2.6). Ten aanzien van de persoonlijkheid worden vier kenmerken nadrukkelijk genoemd bij het beschrijven van begeleiding:

1. **INITIATIEFRIJK**; dit wordt door begeleiders genoemd als een belangrijk en nadrukkelijk positief kenmerk voor leraren in opleiding. Het gaat om zelf activiteiten initiëren, zelf zaken naar zich toe trekken; bijvoorbeeld *‘ondernemend’, ‘pro-actief zijn’* en *‘vraagt wel om wat ze wil’*. Als negatieve variant wordt *‘afwachtend’* (passief/re-actief) genoemd; bijvoorbeeld *‘geen eigen initiatief tonen’, ‘wachten tot iemand iets aan hem vraagt, niet zelf al...’*
2. **DOMINANT**; dit wordt zowel als typerend kenmerk van leraren in opleiding als van begeleiders genoemd. Het gaat om het willen bepalen hoe zaken verlopen (vgl NEO-PI-R; McCrae & John, 1992); bijvoorbeeld *‘wil steeds controle uitoefenen’, ‘neemt het heft in handen’,* of nog sterker: *‘houdt niet van tegenspraak’* of *‘moet precies zoals hij het wil’*. Als tegenovergestelde wordt bijvoorbeeld het ontkennende *‘is niet iemand van zo moet het’* gebruikt. In de beschrijvingen kan een onderscheid worden gemaakt tussen het dominant zijn als persoonlijkheidskenmerk en het sturen ten behoeve van de invulling van begeleiding zoals verder geduïd bij het concept *sturing* (zie § 3.2.9). In de data die zijn bestudeerd voor dit kader, worden de twee wel regelmatig in combinatie beschreven.
3. **OPENHEID**; wordt als kenmerk voor zowel leraar in opleiding als begeleider genoemd. Wordt ook beschreven als *‘geïnteresseerd’* in de ander (ook leerlingen) en als *‘kwetsbaar opstellen’*.
4. **ZELFVERTROUWEN** (self-efficacy): ook genoemd als een *‘positieve houding’* ten aanzien van het werkplekleren en de begeleiding, ook specifiek genoemd ten aanzien van het *‘er voor gaan staan’* (voor de klas staan). Als verdere positieve vorm ook aangeduid als *‘lef’*, als negatieve vorm ook aangeduid als *‘onzeker’*.

Op grond van aanscherping aan de hand van data uit het onderzoek is uit de conceptuele basis het volgende analysekader voor het concept kenmerken ontstaan (zie tabel 3.9);

TABEL 3.9 Kenmerken

Kenmerk	Toelichting
Leeftijd	Leeftijd in jaren
Geslacht	Man/Vrouw
Opleiding	Gevolgd (voor)opleidingen; voor begeleiders ook opleiding/cursus ivm begeleiden van werkplekleren
Eerdere ervaring werkplekleren	Eerdere ervaring van leraren in opleiding en eigen ervaring van begeleiders. Met waardering in Positief/Neutraal/Negatief
Eerdere ervaring begeleiden	Eerdere ervaring van leraren in opleiding met begeleid worden. En eerdere ervaring van begeleiders met begeleiden van leraren in opleiding, en met het zelf begeleid worden. Met waardering voor deze ervaring in Positief/Neutraal/Negatief.
Initiatiefrijk	Zelf ondernemen en creëren, versus activiteiten af laten hangen van een ander. Als dimensie: initiatiefrijk ↔ afwachtend
Dominantie	Eigen wens centraal stellen versus wens van de ander centraal stellen. Als dimensie: dominant ↔ meegaand
Openheid	Interesse in de ander en veel van jezelf laten zien, versus weinig interesse in de ander en eigen inzicht/ervaringen/ gevoelens verborgen houden. Als dimensie: open ↔ gesloten
Zelfvertrouwen	Vertrouwen hebben in eigen mogelijkheden en kwaliteiten. Als dimensie: zelfvertrouwen ↔ onzeker

3.2.16 OPVATTINGEN

Denkbeelden over de bedoeling van begeleiding, en de beoogde bijdrage van begeleiding aan het werkplekleren.

Beschrijving conceptuele basis

Diverse studies naar begeleiden noemen de opvattingen van betrokkenen als een belangrijk element ten aanzien van wat er met de begeleiding tot stand wordt gebracht (cf. Allen & Eby, 2004; Blokhuis, 2006; Ives, 2008; Wang &

Odell, 2002). De ideeën over wat bijvoorbeeld wenselijk leergedrag is, of wat begeleiden zou moeten bijdragen aan het leren, kunnen bepalend zijn in de keuzen die bij de begeleiding worden gemaakt. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat het handelen in de praktijk slechts losjes gekoppeld lijkt aan opvattingen (Orland-Barak & Klein, 2005): betrokkenen kunnen anders handelen dan op grond van hun opvattingen zou kunnen worden verwacht.

In opvattingen over begeleiden worden in diverse studies verschillende paradigma's beschreven van samenhangende opvattingen over begeleiding (zie uitwerking § 2.4). Daarin zijn als onderscheidende dimensies een gerichtheid op de technische ontwikkeling en op een persoonlijke ontwikkeling te onderscheiden (cf. Summerfield, 2006; Zellers, et al., 2008).

Ives (2008) onderscheidt verder de volgende negen:

1. De *behavioristic* benadering;
2. de *goal-focused* benadering;
3. de *adventure* benadering;
4. de *humanistic* benadering;
5. de *adult-development* benadering;
6. de *cognitive* benadering;
7. de *positive psychology* benadering;
8. de *adult-learning* benadering;
9. de *systemic* benadering.

93

En Wang & Odell (2002) onderscheiden de volgende drie:

1. Een *humanistic* perspectief;
2. een *situated apprentice* perspectief;
3. een *critical constructive* perspectief.

Aanscherping aan de hand van data

In de bestudeerde data doen respondenten diverse uitspraken over opvattingen over begeleiden en welke bedoeling zij voor ogen hebben. Als de uitspraken van verschillende respondenten met elkaar worden vergeleken, blijken zij enkel het onderscheid in opvattingen met een technisch perspectief en opvattingen met een persoonlijk perspectief te herkennen; ofwel ideeën over begeleiding gericht op het verwerven of acquireren van (beroeps)kennis en -vaardigheden, en ideeën over begeleiding gericht op de persoonlijke ontwikkeling of transformatie. Hiermee is voor opvattingen het volgende analysekader ontstaan (zie tabel 3.10)

TABEL 3.10 Analyse kader Opvattingen

Begeleiding gericht op	Toelichting
Acquisitie	<p>Ideeën over begeleiding hebben betrekking op het bijdragen aan technische ontwikkeling van de begeleide.</p> <p>Voorbeelden van typerende uitspraken:</p> <p><i>‘Ik ga uit van de lessituatie, wat moet je doen, wat verwacht een leerling en wat kan jij verwachten? Ik wil het concreet maken, van theorie naar de praktijk, welke stappen zet je? Hoe geef je een instructie? wat is je kern, hoe breng je dat over, wat schrijf je bijvoorbeeld op het bord?’.</i></p> <p><i>‘Door naar lessen te kijken kun je zien waar iemand moet verbeteren, achterhalen waar de problemen zitten. Stagiaires hebben de neiging om dat allemaal heel persoonlijk en groot te zien, maar het zijn gewoon kleine zaken die ze op een bepaalde manier moeten leren doen’.</i></p>
Transformatie	<p>Ideeën over begeleiding hebben betrekking op het bijdragen aan persoonlijke ontwikkeling van de begeleide</p> <p>Voorbeelden van typerende uitspraken:</p> <p><i>‘Het is zaak dat je je als mens goed voelt, dat je je plek vindt. En zeker als je nog zo jong bent, zo’n student moet nog lang werken en het is zo belangrijk dat je gelukkig bent met je rol voor de klas’.</i></p> <p><i>‘Lesgeven doe je als persoon, en wil je goed worden in dit beroep zul je dus ook moeten weten wie je precies bent’.</i></p>

3.3 TER AFSLUITING

Op grond van theorie zijn concepten afgeleid die vervolgens, aan de hand van onderzoeksdata, zijn aangescherpt tot een analysekader met uiteindelijk zestien concepten voor onderzoek naar begeleiding van leraren in opleiding bij het Opleiden in de School. Het kader bestaat uit veertien concepten die betrekking hebben op de vorm die de te bestuderen begeleiding kan krijgen, en twee concepten met betrekking tot de begeleider en de begeleide. Gezocht is naar concepten die variatie in de invulling, variatie in de begeleidingsrelatie, of variatie in relevante beleving zichtbaar kunnen maken. Dit heeft geleid tot zestien separate concepten, waarmee bepaalde koppelingen van invullingen van begeleiding, zoals die in sommige bronnen worden uitgewerkt in lijn met een bepaalde traditie of stroming, bewust worden losgelaten. Dit geldt ook voor bepaalde normatieve uitgangspunten ten aanzien van begeleiding. Zo wordt in dit kader niet vastgehouden aan nadrukkelijk als voorwaardelijk gestelde verbanden in uitgangspunten als: moet bijvoorbeeld begeleiding een non-evaluatieve activiteit zijn op basis van sturing door de begeleide (cf bv Ives,

2008; Johnson 2007; 2008)? Alle afgeleide concepten laten een bepaalde variatie zien die het mogelijk maakt de begeleiden bij het OidS te beschrijven en te analyseren.

Deze zestien concepten als totaal vormen een kader dat in wisselende samenstelling is gebruikt om de begeleiding bij de drie studies te kunnen bestuderen. In de eerste verkennende studie zijn tien van deze concepten gebruikt voor een deductieve analyse om zicht te krijgen op bevindingen van een eerdere analyse. In de tweede studie zijn de veertien concepten gebruikt die betrekking hebben op de vorm en beleving van begeleiding, en niet die concepten die betrekking hebben op de begeleider en de begeleide. Deze veertien concepten zijn als dimensies gebruikt om zicht te krijgen op de variatie in de totale vormgeving. In de derde studie zijn alle concepten gebruikt.

Omdat bestaande uitgangspunten onvoldoende aansloten bij het doel van het onderhavig onderzoek is ervoor gekozen om een eigen kader te construeren. Het besproken kader van zestien concepten is aangescherpt tijdens het onderzoek, en kan daarmee ook als een opbrengst van onderhavig onderzoek worden gezien. In het afsluitende hoofdstuk zal worden teruggekeken op het gebruik van dit kader, en de betekenis die het kan hebben voor verder onderzoek, en voor de praktijk van het OidS.

4

Verkenning van georganiseerde begeleiding

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van een verkennend onderzoek naar de georganiseerde begeleiding van leraren in opleiding, die in het kader van het Opleiden in de School leren op de werkplek tijdens hun initiële opleiding. Voor dit onderzoek zijn data verzameld van januari 2007 tot augustus 2008.

4.1 INLEIDING

Vooraf aan deze verkenning ging een oriëntatiefase in het najaar van 2006 waarin, tijdens vier professionaliseringsbijeenkomsten, aan verschillende groepen van ervaren begeleiders van werkplekleren van leraren in opleiding in het voortgezet onderwijs is gevraagd welke definitie of taakbeschrijving het beste hun begeleiden beschrijft; Met het idee om één, of een beperkt aantal, bestaande definities van begeleiding te kunnen selecteren die de ervaren praktijk typeren, zijn meerdere definities of beschrijvingen met een verschillend karakter voorgelegd aan begeleiders. De begeleiders is in de bijeenkomsten gevraagd te kiezen voor die definities en taakbeschrijvingen die het beste passen bij wat ze in hun praktijk doen en zien. Beschrijvingen en definities verschilden in de verhouding tussen begeleider en begeleide (hiërarchie en sturing), of in de taakopvatting (rol van de begeleider en beoordeling). De bijeenkomsten leidden onder de betrokken begeleiders tot geen andere overeenstemming dan dat de praktijk van het begeleiden zoals zij die ervaren, niet specifiek past bij één of een aantal van die beschrijvingen. Aanwezigen stelden dat begeleiden in de dagelijkse praktijk soms beter past bij de ene beschrijving en soms meer bij een andere, en dat alle beschrijvingen wel betrekking *kunnen* hebben op de praktijk zoals zij die kennen. In de discussies die volgden op de vraag om te kiezen, werd opgemerkt dat zij het begeleiden ervaren als een praktijk die een verschillende invulling krijgt, afhankelijk van de te begeleiden persoon, de betreffende situatie en ook de begeleider zelf. Overeenstemming over welke verschillen op welke begeleidingssituaties betrekking hebben, werd niet bereikt in deze bijeenkomsten. Maar over de stelling dat de invulling niet met één van de beschrijvingen voldoende volledig was te definiëren, was in alle bijeenkomsten overeenstemming onder alle deelnemers.

Met deze indruk als vertrekpunt is een exploratieve studie opgezet waarin data zijn verzameld in de vorm van individuele en groepsinterviews (24 interviews) met in totaal 38 begeleiders en leraren in opleiding die op verschillende scholen voor voortgezet onderwijs, en verschillende lerarenopleidingen, betrokken zijn bij werkplekleren als onderdeel van een opleidingstraject. De bevindingen van deze interviews zijn ter verdieping en controle, parallel aan de dataverzameling, besproken met 3 regelmatig bij elkaar komende professionaliseringsgroepen van ervaren begeleiders van leraren in opleiding (gefaciliteerd door OMO). Na een inductieve analyse van de data, heeft er ook een deductieve analyse plaatsgevonden waarin de uitspraken over de praktijk zijn bestudeerd op basis van een aantal concepten zoals beschreven in het analysekader (H₃). Op grond van deze studie zijn twee stellingen afgeleid die uitgangspunt zijn geworden voor verder onderzoek middels een casestudy (zie H₅ t/m H₇).

In dit hoofdstuk wordt in §4.2 de opzet en uitvoering van de dataverzameling en de inductieve verkenning besproken. De uitkomst hiervan wordt in §4.3 beschreven. In §4.4 wordt de opzet van deductieve verkenning uitgewerkt. De resultaten hiervan worden in §4.5 weergegeven. Ten slotte worden de uitkomsten van deze studie bij elkaar gebracht en geduid voor verder onderzoek. Dit vormt de afronding van het eerste deel van het onderzoek naar de begeleiding bij het OidS. Deze eerste studie leidt tot twee onderzoeksvragen die het uitgangspunt zijn geworden voor een casestudy waarvan de opzet en resultaten in het tweede deel van dit proefschrift worden beschreven.

4.2 OPZET EN UITVOERING VAN DATAVERZAMELING EN INDUCTIEVE VERKENNING

Vanuit het HAN-lectoraat ‘Ontwikkelen van competenties op de werkplek’ worden bijdragen geleverd aan professionaliseringsbijeenkomsten voor betrokkenen bij het Opleiden in de School. Tijdens dit soort bijeenkomsten voor scholen in het voortgezet onderwijs is in 2007 aan deelnemers gevraagd om studenten en begeleiders op hun school te vragen of ze mee wilden werken aan een onderzoek naar het begeleiden bij het Opleiden in de School. Omdat het een verkenning van een complex samengesteld fenomeen betreft (zie § 2.5) lag er de wens om data te verzamelen die een rijk karakter bezitten, en waar tevens tijdens het verzamelen ruimte is om te kunnen verdiepen op het onbekende en onverwachte. Er is daarom gekozen om de ervaringen van betrokkenen te verzamelen aan de hand van semigestructureerde interviews (Kvale, 1996); een aantal gespreksonderwerpen staat vast, maar het verloop van het interview is vrij, en er is ruimte voor het bespreken van relevante, maar niet vooraf bepaalde onderwerpen. Met deze keuze is deze studie te typeren als kwalitatief onderzoek (Miles & Huberman, 1994), en zijn de onderzoeksfasen als dusdanig ingericht. De data bestaan uit eenmalige, grotendeels retrospectieve, inventarisaties van de ervaringen van leraren in opleiding en van bege-

leiders. De deelnemers aan dit onderzoek is gevraagd om bereidheid tot een eenmalig gesprek met een duur van ongeveer één uur. Contact met de respondenten is gelegd via e-mail waarin voorwaarden en afspraken voor het gesprek tot stand kwamen.

4.2.1 RESPONDENTEN

Het doel van de verkennende studie is om zicht te krijgen op het fenomeen van 'georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School'. Hiermee was er de wens om bij de selectie van respondenten variatie aan te brengen in scholen, opleidingsinstituten en opleidingen. Omdat respondenten zijn benaderd tijdens activiteiten van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen bleef de variatie echter beperkt tot scholen in Noord-Brabant en Gelderland, en de lerarenopleidingen die relaties hebben met die scholen. Uiteindelijk bestaat in de opbouw van de respondenten, de variatie uit twaalf scholen voor voortgezet onderwijs en tien lerarenopleidingen van zeven verschillende opleidingsinstituten van vier verschillende hogescholen. Op het moment van de interviews werden op al deze scholen vergaande initiatieven ontplooid ten aanzien van partnerschappen voor Opleiden in de School zoals die zijn gestimuleerd door de Rijksoverheid (zie beschrijving beleid in §2.1).

In de correspondentie over – en met – mogelijke respondenten bleek dat er een erg breed scala aan verschillende mogelijkheden is in de vorm van de opleidingen: er zijn reguliere voltijd opleidingen, diverse soorten deeltijd opleidingen, voltijd en deeltijd kopopleidingen, en zij-instroomtrajecten. Daarbij bleek dat de verschillende opleidingsinstituten binnen al deze verschillende opleidingsvormen weer verschillende varianten hebben. Onderzoek naar alternatieve opleidingsvarianten (bv Johnson, Birkeland & Peske, 2005) laat zien dat een opleidingsvariant op zich een bron van verschil kan zijn bij het leren van leraren in opleiding, zeker als wordt beschouwd dat de verschillende varianten ook verschillende doelgroepen bedienen, zoals de jongvolwassen reguliere voltijdstudent, en de volwassen zij-instromer of deeltijder met eerdere werkervaring en niet zelden al kostwinner van een gezin. Aangezien het doel van deze studie is om zicht te krijgen op de het begeleiden zelf, is gekozen om mogelijke variatie die een oorsprong heeft in de opleidingsvarianten geen onderdeel te laten zijn van dit onderzoek en de verkenning enkel te richten op reguliere initiële trajecten van hbo-voltijd programma's. Verder is besloten om enkel vierdejaars studenten van reguliere opleidingen in het onderzoek te betrekken. Deze keuze is gemaakt vanwege het idee dat vierdejaars studenten kunnen terugkijken op meerdere trajecten, en dat de ervaringen van studenten zo een rijker beeld kunnen geven. Bijkomend voordeel hierbij is dat de vierdejaars studenten in een enigszins vergelijkbare situatie verkeren omdat hun leerwerktraject wordt gevormd op basis van een lio-contract zoals dat is vastgelegd in de cao en waarmee een aantal arbeidsvoorwaardelijke omstandigheden wordt geregeld.

In de selectie van begeleiders is gekozen voor een ongeveer gelijk aantal 1^e lijn en 2^e lijn begeleiders, met als voorwaarde dat zij ervaringen hebben met het begeleiden van meerdere leraren in opleiding. Ten aanzien van de selectie moet worden opgemerkt dat 1^e lijn begeleiders van de lerarenopleidingen nauwelijks actief bleken op de scholen, en dat de 2^e lijn begeleiders van de scholen ook allen 1^e lijn begeleider waren.

TABEL 4.1 Overzicht interviews (n=24) en respondenten (n=38)

Soort Vraaggesprek	Aantal	Lio's	1 ^e lijn	2 ^e lijn
Individueel	18	3	6	13
Tweetallen homogeen	3	4	2	
Drietallen homogeen	2	3	3	
Viertal	1	4		
TOTAAL	24	14	11	13

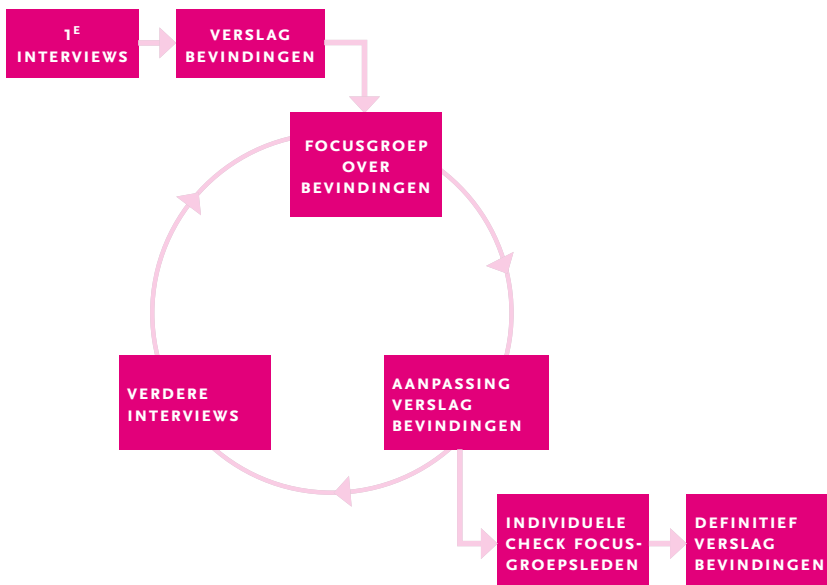
4.2.2 DATAVERZAMELING EN INDUCTIEVE ANALYSE

De respondenten zijn in gesprekken met een duur variërend van drie tot vijf kwartier bevraagd over hun ervaringen met de begeleiding op de werkplek. De gesprekken zijn opgezet als semigestructureerde interviews (Kvale, 1996). Ze zijn gevoerd aan de hand van een reeks van te bespreken onderwerpen en voorstellen voor vragen (zie bijlage B1), waarbij tijdens het gesprek afhankelijk van de antwoorden open wordt gestaan voor veranderingen in de volgorde en de vorm van de vraag. In die interviews hebben drie thema's centraal gestaan, aangevuld met thema's die gaandeweg werden toegevoegd op basis van eerdere bevindingen. De thema's die in elk interview aan de orde kwamen zijn: 1) beschrijving van de ervaren praktijk; 2) voorbeelden van betekenisvolle ervaringen in die praktijk; en 3) de opbrengst van werkplekleren en de begeleiding daarbij. Om de kwaliteit van de antwoorden te bevorderen is de geïnterviewden zoveel mogelijk gevraagd naar toelichting en voorbeelden bij algemene opmerkingen. Na elk vraaggesprek zijn door de interviewer volgens een grounded-aanpak (Glaser, 2007) de gesprekken geanalyseerd en de bevindingen vastgelegd in de vorm van stellingen over de praktijk van de georganiseerde begeleiding. Het overzicht van de stellingen is op grond van verdere interviews en gesprekken met focusgroepen (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007) aangescherpt en aangevuld.

In het proces van aanvullen en aanscherpen van de interviews is gebruik gemaakt van drie focusgroepen bestaande uit ervaren begeleiders (zie figuur 4.1). Deze groepen (van zes – acht – veertien personen per groep) zijn professiona-

liseringsgroepen voor Opleiden in de School. De deelnemers aan de groepen zijn binnen hun school sleutelfiguren voor OidS. Zij coördineren de organisatie van de begeleiding, zijn contactpersonen voor opleidingen, begeleiden studenten (zowel in 1^e als 2^e lijn) en verzorgen trainingen op de school; verschillende groepsleden waren direct betrokken bij dieptepilots voor Opleiden in de School (MinOCW, 2005b; 2008c). De leden van de focusgroepen is tijdens de bijeenkomsten gevraagd om te reageren op de stellingen die uit de interviews zijn afgeleid door de onderzoeker. In hun reacties is vervolgens gezocht naar overeenstemming die leidt tot aanscherping of aanvulling van de stellingen over de praktijk. De uitkomsten zijn verwerkt en vervolgens weer aangevuld met bevindingen uit nieuwe interviews, die vervolgens weer zijn besproken. In het totaal zijn 24 interviews afgenomen en die zijn in drie groepsessies met elk van de drie verschillende groepen besproken. Hieruit volgde een definitief overzicht van stellingen over de praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het OidS. Dit is ten slotte aan alle deelnemers uit de groepen gepresenteerd, waarna hen, als ze het niet eens waren met de stellingen of de uitleg van de stellingen, is gevraagd om een individuele reactie. Hiermee is uiteindelijk inductief gekomen tot een eerste verkenning van de praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School, resulterend in vier stellingen.

IOI



FIGUUR 4.1 Opzet Dataverzameling en Inductieve analyse

4.3 UITKOMST INDUCTIEVE VERKENNING

In 24 individuele en groepsinterviews gecombineerd met negen focusgroeps-gesprekken zijn de ervaringen van totaal 66 respondenten gebruikt om de praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School te verkennen. In de sessies met de focusgroepen zijn de volgende punten besproken op grond van bevindingen van de onderzoeker uit de interviews:

Afspraken over de georganiseerde begeleiding

Uit de interviews blijkt dat er afspraken zijn over de georganiseerde begeleiding, maar dat er veel onduidelijkheid is over wat precies de afspraken zijn. In de interviews met zowel leraren in opleiding als met 1^e lijn begeleiders van de school werd opgemerkt dat er verschillen zijn over de interpretatie van wat is afgesproken ten aanzien van het participeren in de dagelijkse praktijk door leraren in opleiding en over de taken van de begeleiders daarbij. De 2^e lijn begeleiders zeggen dat ze duidelijk hebben wat de afspraken zijn, maar dat er verschillen zijn tussen de verschillende lerarenopleidingen, en dat er vaak veranderingen zijn in de details van de afspraken. Zij merkten op dat studenten met verschillende ideeën over de afspraken binnenkomen, en dat de 1^e lijn begeleiders niet altijd even goed op de hoogte zijn van de afspraken.

De focusgroepen bevestigen dat er in de dagelijkse praktijk van het OidS onduidelijkheid is over de afspraken. Met verschillende instituten zijn afspraken gemaakt, die deels gelijk zijn en deels van elkaar verschillen. Richtlijnen die volgen uit de afspraken, staan voor elke opleidingsinstituut op papier (in handleidingen), en op scholen zijn taakomschrijvingen voor begeleiders gemaakt. Vergelijking binnen de focusgroepbijeenkomsten maakt duidelijk dat de betekenis van die afspraken voor de praktijk van het begeleiden verschillend kan worden geïnterpreteerd. In de focusgroepen blijkt dat voor verschillende groepsleden een verschillende betekenis kan zijn over wat een afspraak moet betekenen voor de dagelijkse praktijk van het begeleiden.

Begeleiders en leraren in opleiding lijken zich niet altijd goed op de hoogte te stellen van wat op papier staat, maar ook op opleidingen lijken opleiders niet altijd op de hoogte van de afspraken. Daarbij kunnen de richtlijnen verschillend worden geïnterpreteerd (*'waar moet een reflectieverslag aan voldoen, en wie moet daar allemaal op reageren'*), en soms kiest bijvoorbeeld het management van een school om zich niet aan de afspraken te houden (bijvoorbeeld over beschikbare uren en roosters). Met al deze elementen samen zien de deelnemers aan de focusgroepen dat er verschil is in de praktijk van de uitvoering van de ten behoeve van het werkplekleren georganiseerde begeleiding. Maar het verschil in de uitwerking van de afspraken wordt in de focusgroepen niet enkel als een negatief gevolg van omstandigheden beschreven. Het is ook positief dat een leraar in opleiding ziet dat de praktijk vraagt om flexibiliteit, en dat dit betekent dat voorgenomen afspraken niet altijd kunnen worden nage-

komen. En soms is het nakomen van de afspraken ook niet wenselijk omdat de richtlijnen niet leiden tot de beste invulling. In de focusgroepen wordt de mening gedeeld dat het van belang is van de afspraken af te kunnen wijken als de situatie daar om vraagt. Zo moet bijvoorbeeld met de uren en vaste begeleidingsmomenten kunnen worden geschoven om recht te kunnen doen aan de praktijk zoals die zich voordoet, en zo heeft elke periode eigen dagelijkse problemen die soms botsen met afspraken (bijvoorbeeld proefwerkweken, themaweken, activiteiten, vieringen et cetera). Maar ook is het afwijken van de afspraken soms van belang voor het leren van de leraar in opleiding: bij de ene is de afgesproken tijd niet genoeg en bij een ander teveel, en in de ene situatie is een voorgeschreven stage-activiteit wel zinvol, in een andere niet (bijvoorbeeld een les geven volgens een bepaalde didactiek, of over een bepaald onderwerp). In de praktijk wordt volgens de focusgroepen ook om deze redenen afgeweken van de afspraken.

Verwachtingen van en over leraren in opleiding

In de interviews stellen leraren in opleiding dat een goede begeleider betrokken is bij hun positie als lerende, en dat ze op zoveel mogelijk gebieden zorgen voor duidelijkheid over verwachtingen; wat in de specifieke school van hen wordt verwacht; wat in het type onderwijs van een leraar wordt verwacht; wat op dat moment in de opleiding wordt verwacht; en wat de begeleider van ze verwacht. Begeleiders spreken eveneens over verwachtingen; vakinhoudelijk goed voorbereid zijn, er zin in hebben, voor de klas durven te gaan staan, en zij verwachten van leraren in opleiding dat ze geschikt zijn voor het beroep. In de focusgroepen wordt het idee van geschiktheid als leraar als een belangrijk criterium gezien bij de begeleiding van aankomende collega's: in de dagelijkse praktijk blijkt volgens hen dat niet iedere leraar in opleiding even geschikt is voor het beroep van leraar. Verdiepende vraaggesprekken over de inhoud van die geschiktheid leiden tot de stelling dat het een bepaalde basis van persoonskenmerken betreft die wellicht wel te ontwikkelen zijn, maar erg moeizaam. Over drie kenmerken was overeenstemming in de focusgroepen: de leraar in opleiding moet het lef hebben om voor de klas te gaan staan en contact te maken met de leerlingen, echt geïnteresseerd zijn in leerlingen en open staan voor collega's en initiatiefrijk zijn. Ongeschikt is dan een leraar in opleiding die afwachtend is, of erg onzeker, of gesloten. Maar bij deze stellingen volgde steeds de opmerking dat er toch ook ervaring is met gevallen waar leraren in opleiding in eerste instantie niet zo geschikt leken, maar het toch later wel bleken te zijn. Van een leraar in opleiding wordt verwacht dat hij geschikt is voor het beroep, zeker als hij de propedeusefase van de opleiding voorbij is. Echter, de praktijk laat zien dat er ook leraren in opleiding in een later stadium van de opleiding zijn die als ongeschikt worden ervaren, soms zelfs nog in de eindfase van de opleiding.

De mate van deze geschiktheid is volgens de leden van de focusgroep bepalend voor de manier waarop begeleiders handelen, en dan vooral in hoe sturend ze begeleiden. Hoe ongeschikter de leraar in opleiding, hoe meer een begeleider gaat sturen, en hoe minder de leraar in opleiding ruimte krijgt om zijn eigen activiteiten te kiezen of om de gespreksonderwerpen te bepalen. Maar ook hier geldt de opmerking dat dit niet altijd zo gaat: er zijn soms ook gevallen waar een begeleider anders kiest.

Wat betreft de verwachtingen van de leraren in opleiding over de begeleiding, merken de leden van de focusgroep op dat er veel verschil is; sommige hebben duidelijke en reële verwachtingen, anderen hebben geen concrete verwachtingen, of verwachtingen die niet kunnen worden waargemaakt. Voor dat laatste worden vooral voorbeelden gegeven over leraren in opleiding die verwachten dat meer rekening met ze wordt gehouden dan in de dagelijkse praktijk mogelijk is. Bijna alle scholen kennen een startbijeenkomst waar de school de leraren in opleiding welkom heet, en uitleg geeft over de verwachtingen. Soms worden overzichten of documenten aangeboden (papier of digitaal). Hierbij wordt opgemerkt dat sommige leraren in opleiding desondanks stellen dat ze niet op de hoogte zijn van bepaalde verwachtingen. Zeker bij conflicten spelen niet nagekomen verwachtingen een rol.

Het verloop van begeleidingstrajecten

In de interviews vertellen de respondenten dat de begeleiding een bepaald verloop kent; dat de begeleiding in het begin anders is dan verderop in het traject. In de focusgroepen zien ze drie fasen in een begeleidingstraject:

De oriëntatiefase

Bestaat uit kennismaken waarbij een eerste indruk van belang is, en er wordt gekeken naar eerdere beoordelingen. Sommige scholen vragen om een sollicitatiebrief. De eerste drie weken bestaan uit aftasten en eerste indrukken opdoen; voor begeleiding is het van belang zicht te krijgen op persoonskenmerken (leef, initiatief), op omgang met de leerlingen (contact kunnen maken) en bereidheid tot reflectie (openheid en leerbaar). In deze fase komen de verhoudingen tussen de leraar in opleiding en de begeleider tot stand. De verhouding kan meer of minder gelijkwaardig en collegiaal zijn. De begeleider kan meer of minder sturend zijn.

De uitvoeringsfase

De begeleiding heeft een bepaalde vorm gekregen die verschillend is per student, afhankelijk van diens kwaliteiten en van de kwaliteiten van de begeleider. De focusgroepen hebben een overeenstemmend beeld over het verschil tussen het begeleiden van goede en van slechte leraren in opleiding. Goede leraren in opleiding weten wat ze willen (gemotiveerd), nemen zelf initiatief, hebben

lef, zijn open en reflectief. De verhouding is dan zoals tussen twee collega's, waarbij de begeleider aansluit op de behoefte van de leraar in opleiding. Er is veel vertrouwen en ruimte. Het begeleiden is ook een uitwisseling; in de vorm van samen nadenken over vraagstukken leert de begeleider dan ook. Typerend is dat het begeleiden dan als het ware vanzelf gaat en er zowel formele als informele gesprekken zijn.

De slechte leraren in opleiding hebben slecht(er) zicht op het eigen functioneren, zijn slecht in de omgang met leerlingen, en kenmerken zich als afwachtend, aarzelend, of verlegen. De begeleiding zit dan 'dicht' op de leraar in opleiding. Begeleiding probeert dan heel gericht naar een bepaalde verbetering of bepaald inzicht te sturen. Een begeleider bewaakt zoveel mogelijk voorwaarden om de kwaliteit van de lessen te waarborgen, en dat kan zelfs betekenen dat wordt ingegrepen tijdens lesactiviteiten van de leraar in opleiding. Er is dan afstand tussen begeleider en leraar in opleiding, en het begeleiden gaat moeizaam. Een begeleider heeft meer deskundigheid nodig, en heeft meer behoefte aan bevestiging van zijn oordeel (de begeleider is vaak onzeker). De begeleiding richt zich meer op prestatie-afspraken, tips geven en zelfs voor-schrijven.

Deze twee typeringen worden gezien als een soort van uitersten op een schaal. Waar leraren in opleiding tussen deze uitersten in liggen, zal de begeleiding volgens de focusgroepen overeenkomen. Op grond van de kwaliteiten zal de relatie meer of minder gelijkwaardig zijn, zal er meer of minder vertrouwen zijn, en zal er daarmee meer of minder controle en sturing zijn.

105

De afrondingsfase

In de slotfase is de uitkomst (beoordeling) van het leerwerktraject duidelijk en worden de laatste afspraken gemaakt over activiteiten voor de begeleiding. Voor goede leraren in opleiding die met het einde van het leerwerktraject ook afstuderen, wordt gezocht naar aanstellingsmogelijkheden.

Over deze indeling bestaat overeenstemming in de focusgroepen, en ook over het verschil in begeleiden op grond van verschil in de kwaliteiten van de leraar in opleiding. Een onderwerp van discussie dat steeds terugkomt bij het bespreken van deze uitgangspunten is of een leraar in opleiding zich tijdens het traject dusdanig kan ontwikkelen dat de begeleiding kan veranderen. Kan een leraar in opleiding op grond van zijn kwaliteiten starten met heel sturende begeleiding en een grote afstand, zich op grond daarvan ontwikkelen, en zo eindigen in een gelijkwaardige verhouding met veel zelfsturing? Volgens de focusgroepen zou dit wel moeten kunnen, maar de focusgroepen kunnen niet met zekerheid stellen dat dit ook de praktijk beschrijft. Er worden voorbeelden gegeven die dit ondersteunen en voorbeelden die dit tegenspreken; overeenstemming wordt niet bereikt.

Wat is de klik, en wat is de invloed daarvan?

In de interviews maken respondenten opmerkingen over de klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding. Zo zegt een leraar in opleiding tijdens een groepsinterview; *‘als het niet klikt ben je er aan’* en stemmen de overige geïnterviewden in met deze stelling. En een 1^e lijn begeleider van de school stelt over zijn ervaring met het begeleiden: *‘als het klikt gaat het vanzelf’*.

In de focusgroepen leidde de aankondiging van dit gespreksonderwerp tot verbazing omdat individuele leden stelden dat dit weliswaar een herkenbaar fenomeen is, maar niet dusdanig ingewikkeld dat daar veel over valt te bespreken. Gaandeweg de gesprekken bleek echter dat het toch geen eenvoudig te duiden fenomeen is, dat het in de groepen niet lukte om overeenstemming te bereiken over wat die klik precies is, en wanneer die optreedt. Wel was er overeenstemming over het idee dat de klik een bepaalde invloed heeft op de begeleiding, maar niet over de manier waarop. Een ander gespreksonderwerp was of de mogelijkheid bestaat om van een slechte klik naar een goede klik te gaan, of andersom. Dit moet volgens de groepsleden wel mogelijk zijn, maar er was geen voorbeeld.

Het beeld dat studenten een bepaalde afhankelijkheid hebben van de klik werd bevestigd. Diverse voorbeelden worden aangedragen, waarbij duidelijk is dat er geen procedures of routines zijn voor gevallen waar het niet klikt tussen een leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider. Oplossingen komen ad hoc tot stand, en zijn meestal gericht op schadebeperking of reparatie. In de focusgroepen wordt verschillend gedacht over de betekenis van een slechte klik. Aan de ene kant zijn er ideeën dat de leraar in opleiding beschermd moet worden en een andere begeleider moet krijgen. Aan de andere kant worden uitgangspunten aangevoerd dat een leraar in opleiding er mee moet leren omgaan; werken in het onderwijs betekent dat je ook een werkbare relatie op moet kunnen bouwen met iemand met wie je geen klik hebt.

Vier stellingen

De interviews en de focusgroepbespreking hebben geleid tot vier stellingen die door alle leden van de groepen zijn onderschreven als geldend voor de dagelijkse praktijk van de georganiseerde begeleiding van het Opleiden in de School:

1. Begeleiden gaat niet op één vaste manier; begeleiding verschilt afhankelijk van de betreffende personen en de kwaliteiten van de leraar in opleiding en de begeleider.
2. Begeleiding is een proces dat verschillende fasen kent.
3. Oordelen en indrukken van de betrokkenen zijn van grote betekenis voor de invulling van de begeleiding.
4. De mate waarin het klikt tussen begeleider en begeleide is van grote invloed op de invulling en het verloop van de begeleiding.

4.4 DEDUCTIEVE VERKENNING

Om de bevindingen van de inductieve verkenning verder te exploreren is op de data van de interviews een deductieve analyse uitgevoerd op grond van tien concepten (zie tabel 4.2) die verder inzicht kunnen geven in de conclusie dat georganiseerde begeleiding een praktijk met veel variatie is. De data bestaan uit retrospectieve percepties op de begeleiding bij het OidS, en met deze tien concepten werden als meest passend gezien om te komen totmeer inzicht. De betreffende concepten zijn gebruikt om variatie te onderzoeken op de meest basale elementen van de invulling van de begeleiding, en de belangrijkste beleving middels het concept van opbrengst.

TABEL 4.2 Concepten voor analyse (zie verder H3)

Element	Beschrijving
Formaliteit	De aanwezigheid en activiteit van georganiseerde begeleiders, en de aanwezigheid van niet georganiseerde begeleiders.
Keuzevrijheid	Mogelijkheid om te kiezen voor de begeleiding, personen en/of partner.
Koppelling	Aanwezigheid van bewuste koppeling van personen.
Doel	De bedoeling van uitgevoerde begeleiding.
Constellatie	Het netwerk van ontwikkelingsrelaties rond het werkplekleren van de leraar in opleiding, en van overlegrelaties van de georganiseerde begeleiding.
Expertise	Wie in de georganiseerde begeleiding wordt gezien als expert en op welk gebied.
Sturing	Waarop stuurt de leraar in opleiding en waarop stuurt de begeleider.
Beoordeling	Hoe de formele beoordeling van het leerwerktraject plaatsvindt, en wat de uitkomst is.
Functies	Welke rollen met de georganiseerde begeleiding worden vervuld.
Opbrengst	Wat de georganiseerde begeleiding oplevert voor de leraar in opleiding en voor de begeleider.

De uitgeschreven interviews zijn hiervoor ingevoerd in dataverwerkingsprogramma Kwalitan (Peters, 2000). Vervolgens zijn uitspraken gelabeld aan de hand van de tien analyseconcepten, en zijn de fragmenten per concept gegroepeerd. Vervolgens is per concept uitgewerkt wat de respondenten over de invulling van de begeleiding ten aanzien van elk concept zeggen over de praktijk. Het doel was om hiermee meer zicht te krijgen op verschillen in de invulling van de georganiseerde begeleiding. In de volgende paragrafen worden per concept de bevindingen gepresenteerd.

4.4.1 FORMALITEIT

Alle respondenten beschrijven formele begeleiding als onderdeel van leerwerktrajecten waar zij recent bij zijn of waren betrokken. Respondenten noemen bij bevraging naar hun ervaringen met begeleiding expliciet de begeleiding die is georganiseerd. Andere begeleidingsrelaties worden wel beschreven, maar niet met de term 'begeleider' benoemd. Begeleiding wordt beschreven in overeenstemming met het bij de scholen en opleiding vigerend onderscheid in een 1^e lijn begeleider die de dagelijkse begeleiding hoort te verzorgen, en een 2^e lijn begeleiding voor algemene ondersteuning. Vanaf de start van een leerwerktraject staat volgens de respondenten formeel vast wie de begeleiders zijn, en dat geldt gedurende het gehele leerwerktraject. Zoals 2^e lijn begeleider van een lerarenopleiding Sjef bijvoorbeeld stelt over een van zijn taken: *'je moet zorgen dat iedereen op tijd een begeleider heeft'*.

Alle vijftien geïnterviewde leraren in opleiding noemen bij het beschrijven van de begeleiding de 1^e lijn begeleider van de school. Opmerkelijk is echter dat van deze vijftien geïnterviewde leraren in opleiding er drie waren die nergens een 2^e lijn begeleider noemden, en bij doorvragen zelfs zeggen dat ze niet weten dat er 2^e lijn begeleiders zijn. Deze zijn volgens de gegevens over de gang van zaken op de betreffende scholen echter wel onderdeel van het programma. Deze drie leraren in opleiding kenden deze personen echter niet en hadden ook geen idee wat hun taak zou kunnen zijn. Ook onder de 1^e lijn begeleiders was de organisatie van de begeleiding niet voor iedereen duidelijk: twee van de zestien geïnterviewde 1^e lijn begeleiders weten niet van het bestaan van de 2^e lijn begeleider van het instituut af, en drie van de 1^e lijn begeleiders weten wel dat die functie bestaat maar niet wie deze taak op hun school vervult, of wat deze taak inhoudt. De overige elf noemen de 2^e lijn begeleiders bij hun beschrijvingen van de praktijk van de begeleiding.

Naast de beschrijvingen van de formele begeleiding zijn ook vijf fragmenten gevonden die laten zien dat naast de georganiseerde begeleiding ook informele begeleiding voorkomt. Zo vertelt Ellis (vierdejaars leraar in opleiding Engels) over haar slechte ervaringen met de haar formeel toegewezen 1^e lijn begeleider en hoe zij als gevolg daarvan informele begeleidingsrelaties aangaat:

'Hij heeft ondanks pogingen van mij, sinds het begin van het schooljaar niks gedaan ... Ik moest zelf maar uit gaan zoeken waar de klassen waren, hoe ze begonnen. Ik snap ook wel dat je het zelf moet kunnen, maar ik kan ook niet bij hem terecht... en of hij nog komt kijken? Ik heb hem daarvoor uitgenodigd, al veel vaker, maar... En als je talloze keren iets hebt geprobeerd te vragen en je krijgt geen reactie, dan heb je op een gegeven moment ook zoiets van laat maar... (...)
Verder... moet het allemaal nog komen denk ik. Ik heb aan de bel getrokken bij X (School) en X (opleiding), maar verder vraag ik alles eigenlijk gewoon aan andere Engelse docenten'.

De stap om ander begeleidingsrelaties aan te gaan als de georganiseerde begeleiding niet als voldoende wordt ervaren wordt ook beschreven door leraar in opleiding John (vierdejaars geschiedenis);

‘...je spd (1^e lijn begeleider: CK) is in principe, wanneer je naar een vreemde school gaat, dan is dat jouw maatje, dat is je ingang in die school. En als het dan niet klikt, nou dan heb ik geen fijne tijd daar. Zo had ik het vorig jaar (...) ik kende daar niemand, maar toen heeft X (collega uit sectie) mij wel buiten de lessen om, de lessen heeft hij me dus niet echt gezien, maar buiten de les om heeft hij me wel bij de hand genomen en gewoon altijd thuis laten voelen, en dat is wel belangrijk...’

Maar niet alleen wordt het aangaan van informele begeleidingrelaties genoemd als reactie op negatieve ervaringen. Roel (vierdejaars Economie) vertelt:

‘Ja, je spd (1^e lijn begeleider van de school: CK) heb je, dat is eigenlijk een vakdocent van jouw zelfde vak binnen de school en daar kun je in principe altijd bij terecht en die komt lessen van je bekijken en beoordelen en zeggen wat je beter zou kunnen doen of wat goed gaat; je hebt je OD (2^e lijn begeleider van de school: CK), van hier van de school uit, en daarmee heb je intervisie, één keer in de twee weken.(...) de contactdocent (2^e lijn begeleider van de opleiding: CK) ... die is er wel regelmatig, maar er wordt niet echt gesproken over inhoudelijke dingen, maar dat is meer zo van... nou hij is één keer bij mij komen kijken en buiten die keer om heb ik hem nog een keer of vier, vijf wel rond zien lopen hier, en dan spreek je hem wel, zegt hij wel van hoe gaat het, maar niet echt, nee...(...) Je loopt toch tegen heel veel situaties aan waarvan je nog niet weet wat je er mee moet, en eigenlijk ook niet per se dat je weet bij wie je dan moet zijn, je kunt in principe naar een aantal mensen toe, en die verwijzen je door of ze helpen je zelf als ze het op kunnen lossen. (...) ik heb meer spd’s eigenlijk, en, ik heb eigenlijk niet echt vragen waarvoor ik bij mijn spd uit kom... eigenlijk nauwelijks. Nee. ik spreek gewoon een economiedocent aan, ... het is niet dat ik dan specifiek naar mijn spd toe ga.

109

Het bestaan van informele begeleidingsrelaties valt ook af te leiden uit een interview met Barber (2^e lijn begeleider van de school) die bij het beschrijven van haar bezigheden zegt dat ze niet goed weet wat ze moet doen met een student die een informele begeleidingsrelatie is aangegaan naast de georganiseerde relatie met de 1^e lijn begeleider van de school;

‘Ik heb net nog een gesprek gehad met een derdejaars aardrijkskunde, die heeft dan één spd (1^e lijn begeleider van de school: CK), maar ook nog een andere collega... en kan dat? ...Ik zei, en wat spreekt jou nou het meeste aan (...) Nou, en die kon prachtig uiteenzetten waarom hij dit bij de een prettig vond, en dat goed vond bij de ander, en ik zei, en jij dan, wat haal jij daaruit? Hoe wil jij het nu gaan doen?’

Maar de scheidslijn tussen formeel en informeel kan soms worden overbrugd. Zo vertelt Sjors (vierdejaars Maatschappijleer) over een begeleidingrelatie die gestart is met een informeel karakter om vervolgens onderdeel te zijn van het programma:

‘Ik kende hem al. Ik heb hem eerst gd of hij me wilde begeleiden omdat ik hem kende (...) ik wist dus dat hij mijn begeleider zou worden als ik aangenomen zou worden op deze school’.

Concluderend kan worden gesteld dat er begeleiding is georganiseerd, waarmee wordt voorzien in 1^e en 2^e lijn begeleiding door opleiding en instituut. Uit het feit dat een aantal respondenten echter niet het volledige bouwwerk kent, kan worden opgemaakt dat er verschil kan bestaan in de mate waarin de afspraken daadwerkelijk zichtbare uitvoering krijgen in de praktijk. Verder kan worden opgemerkt dat naast de formele begeleiding ook informele begeleiding voorkomt in de praktijk. Over de exacte omvang of verhouding is op basis van deze kleine steekproef geen uitspraak te doen, maar opmerkelijk is wel dat twee van de geïnterviewde leraren in opleiding vertellen dat zij sterke informele begeleidingsrelaties zijn aangegaan, naast de georganiseerde begeleidingsrelatie. Op grond van deze analyse kan worden aangenomen dat er in de praktijk verschil bestaat in de mate van formaliteit, en de regulatie daarvan, ten aanzien van de invulling van begeleiding van leren op de werkplek van leraren in opleiding; er kan, naast de georganiseerde, ook informele begeleiding zijn, en de mate waarin de afspraken over begeleiding de daadwerkelijke praktijk bepaalt kan variëren.

110

4.4.2 KEUZEVRIJHEID

In de beschrijvingen van de praktijk in de interviews zijn op basis van het analysekader voor keuzevrijheid de volgende verschillen gevonden (zie tabel 4.2).

Concluderend kan worden gesteld dat vier varianten in keuzevrijheid zijn aangetroffen. Het betreft echter niet zozeer een verschil ten aanzien van de invulling van verschillende begeleidingssituaties, als wel een verschil tussen verschillende partijen. Alle geïnterviewde leraren in opleiding lijken begeleiding opgelegd te krijgen; slechts één leraar in opleiding beschrijft een andere situatie. Waar sprake is van vrijwilligheid onder leraren in opleiding betreft dat begeleidingsrelaties die worden aangegaan naast een volledig opgelegde relatie. Voor de begeleiders is het vervullen van de rol van begeleider wel een eigen keuze, maar de persoon vaak niet. De aangetroffen variatie op het opgelegd karakter van de persoon in de relatie komt voort uit het voorkomen van de mogelijkheid tot het kiezen uit personen.

TABEL 4.2 Gevonden verschillende situaties ten aanzien van vrijwilligheid

Keuzevrijheid	Beschrijving
Volledig opgelegd	<p>In een deel van de geselecteerde fragmenten wordt ten aanzien van de invulling van de begeleiding een opgelegde relatie met een opgelegd persoon beschreven. Leraren in opleiding vertellen dat ze worden geacht zich te laten begeleiden door een persoon die hen wordt toegewezen.</p> <p>Dat deze opgelegde situatie sterk kan worden doorgevoerd valt op te maken uit een uitspraak van Steven (4^e jaars geschiedenis): ‘...ik had een baan aangeboden gekregen terwijl dat geen opleidingsschool is ... dat was 0,3 of 0,2 fte, precies wat nodig was voor een lintstage. Mocht ik niet op reageren want het was geen opleidingsschool. En ja, dat was voor mij natuurlijk een mooie kans geweest, vooral omdat geschiedenis sowieso al schaars is, alleen moest er dus een begeleider van de opleiding zijn... ze zeggen altijd “je krijgt de ruimte” maar daar heb ik niet veel van gemerkt...’</p>
Begeleiding vrijwillig Persoon opgelegd	<p>In een aantal fragmenten beschrijven de begeleiders dat ze vrijwillig kiezen om begeleider te zijn, en dat de te begeleiden leraar in opleiding wordt opgelegd. Deze variant van vrijwilligheid in begeleiding met een opgelegd persoon is niet aangetroffen bij de leraren in opleiding.</p> <p>De keuze om 1^e lijn begeleider te zijn volgt vaak uit een verzoek om deze taak te vervullen. Daarna wordt een leraar in opleiding ingedeeld op een locatie en door de 2^e lijn begeleiders toegewezen aan een 1^e lijn begeleider. 2^e lijn begeleider van de school Barber beschrijft deze praktijk aan de hand van haar rol daarin: ‘Ik vind dat een docent, een begeleider, ook goed moet zijn in zijn vak. Dat hij ook goed bekendstaat bij leerlingen. Ik bedoel, goed zijn beroep uitoefenen, dus dat die docenten ook via die criteria van die competenties..., ik heb hier dan de vrijheid op school om die mensen te benaderen, of ze spd (1^e lijn begeleider van de school: CK) worden of niet, (...) en na één keer denk ik, of die persoon denkt zelf na één keer, nou ik moet geen student meer hebben want die heb ik vorig jaar gehad’.</p> <p>De begeleider kiest om begeleider te zijn, maar vervolgens wordt de persoon toegewezen. Zo beschrijft bijvoorbeeld 1^e lijn begeleider van de school Marijke:</p> <p>‘Ik krijg dan te horen dat ik twee studenten krijg...ik krijg dan een briefje in mijn postvak en daar staat op van die komen een keer.’</p>

Keuzevrijheid	Beschrijving
Begeleiding opgelegd Persoon vrijwillig	<p>Er is één fragment waarin deze invulling is beschreven. Eén leraar in opleiding vertelt dat hij een begeleidingrelatie moet aangaan, en vervolgens zelf de persoon kiest:</p> <p>Sjors (vierdejaars maatschappijleer) vertelt over zijn 1^e lijn begeleider van de school: <i>'Ik kende hem al. Ik heb hem eerst gemaïld of hij me wilde begeleiden omdat ik hem kende (...) ik wist dus dat hij mijn begeleider zou worden als ik aangenomen zou worden op deze school'.</i></p>
Volledig vrijwillig	<p>Bij deze variant is zelf gekozen om een relatie aan te gaan met een zelf gekozen persoon. Bij de leraren in opleiding is deze variant te herkennen waar drie van hen vertellen over het aangaan van informele begeleidingsrelaties. Deze volledig vrijwillige begeleidingssituaties bestaan dan echter naast een opgelegde relatie met een opgelegd persoon.</p> <p>Volledige vrijwilligheid, in de vorm van het kiezen om begeleider te zijn en een zelf gekozen persoon begeleiden, komt in de beschrijvingen van begeleiders enkel voor in de variant dat begeleiders zelf kiezen om begeleider te zijn en dan vervolgens zelf kiezen uit een aantal personen die begeleid zouden kunnen worden.</p> <p>Een dergelijke invulling wordt beschreven door Arjan en Nicole (1^e lijn begeleiders): <i>Arjan: 'In de praktijk komt het er meestal op neer dat er een stuk of 6-7 zijn die ons aanschrijven en die nodigen we allemaal uit. Het komt bijna nooit voor dat het aanbod zo groot is dat we zeggen nou we pakken gewoon die 6 uit voor de sollicitatie. (...)'</i> Arjan: <i>'we vragen naar hun achtergrond hoe de vorige stages verlopen zijn, we vragen naar hun meningen; hoe kijken ze tegen het onderwijs aan, hoe ze vinden dat een leerplan in elkaar moet zitten. Of het een uitgekookt leerplan is of dat ze nog een eigen inbreng willen. Wat ze vinden van gemengd lesgeven; ja of nee. Of dat ze vinden dat lessen bijvoorbeeld zeer preselectief (?: CK) gegeven moeten worden of dat er nog andere dingen van belang zijn in de lessituatie. (...)'</i> Nicole: <i>'Je probeert wel de beste binnen te halen'.</i></p>

II2

4.4.3 KOPPELING

In de interviews zijn fragmenten geselecteerd waarin uitspraken worden gedaan over de koppeling van begeleiders aan de leraren in opleiding. Gekeken is of in die beschrijvingen verschillende situaties bestaan ten aanzien van de koppeling en of daarbij sprake is van matches in de praktijk van het begeleiden. Hierbij valt op dat geen van de respondenten een programmatisch vastgelegde manier van bewust koppelen van begeleider(s) en begeleid(e)n noemt, met uitzondering van het schoolvak. De programma's in de praktijken waar

de respondenten over spreken gaan uit van een match op vakgebied (Nederlands bij Nederlands, Natuurkunde bij Natuurkunde, etc.). De koppeling lijkt verder enkel een logistieke activiteit waarbij een leraar in opleiding wordt gekoppeld aan een beschikbare begeleider die hetzelfde vak doceert als waarvoor hij in opleiding is. Leraar in opleiding Samir (vierdejaars Maatschappijleer) beschrijft bijvoorbeeld zijn koppeling aan de 1^e lijn begeleider van de school als volgt:

‘Sinds het moment dat de stage begon komt hij om de hoek kijken (...) hij heeft ook een bevoegdheid Maatschappijleer, ik denk dat hij daarom ook aangesteld is als mijn begeleider. Ik heb hem een beetje verteld wat hij moest doen en verder doe ik gewoon mijn ding’.

En 1^e lijn begeleider Marijke vertelt hoe zij wordt gekoppeld aan de te begeleiden leraren in opleiding:

‘Ze worden toegewezen. Ik krijg dan een briefje en daar staat op van die komen een keer. (...) Die twee jongens die nu bij mij stage lopen, daarvan wist ik niet in welke week ze zouden komen en ik kreeg maar niks te horen. (...) Dus toen is er weer gemaild naar de opleiding en dan wordt er weer via via doorgemaild en dan krijg je wel iets te horen. Toen hebben die jongens te horen gekregen, via de mail, dat ze contact op moesten nemen met ons. Ze hadden nog niks gehoord terwijl ze toen al wel officieel twee weken aan het stage lopen waren. Dat gaat blijkbaar allemaal via via, en uiteindelijk zijn ze bij mij terechtgekomen’.

113

2^e lijn begeleider van de school Marit zegt zelfs dat zij bewust niet kiest voor matches anders dan het vak:

‘Wij doen niets actief met koppelen. Bij ons is dat echt puur toeval... En ik denk dat je ook capabel moet zijn om mensen die je misschien niet zo mag om daar ook begeleiding aan te geven. Dat zou anders wel heel erg vriendjespolitiek worden en ik vind uiteindelijk als het niet zo matcht dan kun je er ook van leren’.

In de afspraken over de leerwerktrajecten wordt uitgegaan van een koppeling op basis van het vakgebied. Dit wordt gezien als een voorwaarde voor begeleiden, en omdat er geen andere systematische praktijk van koppeling wordt beschreven lijkt hiermee dat koppeling verder geen element is dat betekenis heeft voor een mogelijk verschil in de invulling van begeleiding van het werkplekleren van leraren in opleiding. Maar toch zijn er wel vormen van een bewuste koppeling beschreven: er is sprake van enige mate van matches rondom sollicitatie- en selectieprocedures zoals die bij sommige scholen of opleidingen onderdeel zijn van de koppeling. In de interviews zijn 27 uitspraken aangetroffen die betrekking hebben op een soort van verschil in bewuste koppeling voor de begeleiding; drie verschillende situaties in de praktijk van het koppelen zijn in deze beschrijvingen aangetroffen (zie tabel 4.4).

TABEL 4.4 Drie verschillende situaties ten aanzien van koppeling

Er is wel sprake van enige mate van matchen van 1^e lijn begeleider en leraar in opleiding door een externe partij bestaande uit de 2^e lijn begeleider van de school die rondom de sollicitatie kan selecteren.

1^e lijn begeleider van de school Frans beschrijft matchen door de 2^e lijn begeleider van de school op basis van het vak van de leraar in opleiding: *'Zij solliciteren bij J. (2^e lijn begeleider school:CK)... Ik krijg er gewoon een, daar moet ik het mee doen... Vorig jaar heb ik er om een gevraagd, want ik had een co-mentor voor mijn stamgroep die wiskunde gaven en een ander gaf Natuurkunde, (...) dus toen heb ik J. wel gevraagd van; ik zou het voor het leer gebied talen prettig vinden als er ook een lio voor talen komt. En dat is toen ook gebeurd (...) maar wie en van welke opleiding daar heb ik verder geen inbreng in'.*

2^e lijn begeleider van de school Emile laat in zijn beschrijving van het koppelen zien dat hij wel een idee van matchen nastreeft bij het koppelen van 1^e lijn begeleiders aan leraren in opleiding: *'We hebben natuurlijk niet het vermogen om bij ieder type stagiaire het juiste type stagebegeleider te zetten. Er is gewoon een beperktheid per sectie van wie stagedocent kan zijn. Er zijn verschillen tussen spd's (1^e lijn beg school: CK). Ze hebben allemaal de basiscursus gedaan, ze hebben allemaal bij ons begeleidt aan de hand van videobeelden gedaan, en ze hebben allemaal een training gedaan met feedback geven en feedback ontvangen, het competentiegerichte opleiden is ook een element dat behandeld is, dus ze zijn wel allemaal geëquipeerd, maar toch zijn er natuurlijk wel verschillen in spd's'.*

2^e lijn begeleider van de school Lydie stelt: *'Ze hebben eerst een gesprek met mij (...) Ik kijk welke sectie plaats heeft en welke spd (1^e lijn begeleider school:CK) kan of juist niet (...) Soms krijg je er een en dan denk je wel van die kan zeker niet bij die spd of die zou juist heel goed bij die passen. Daar probeer je toch altijd wel een beetje rekening mee te houden'.*

2. Interne matching

MATCHEN

INTERN

ALLEEN
BEGELEIDERS

Er wordt aandacht besteed aan matchen als de begeleiders zelf een leraar in opleiding kiezen. De begeleiders kijken vanuit hun eigen kwaliteiten naar wie het beste bij ze zal passen.

2^e lijn begeleider van de school Emile vertelt dat hij met 2^e lijn begeleider van de opleiding Klaas kijkt naar wie beter door wie begeleid kan worden: *'Wat ik samen met Klaas poog, is om met name te intensiveren bij die studenten waarvan je weet van daar moeten we ietsjes scherper bijvoorbeeld de gevoelskant wat benaderen, of bij die moeten we ietsjes scherper juist de zakelijke kant wat meer gaan benaderen, dus hebben we het ook verdeeld, de eerste student wordt door Klaas begeleid, en de andere student wordt door mij begeleid'*.

1^e lijn begeleiders van de school Arjan en Nicole (beide van een sectie LO) vertellen dat zij kijken welke leraar in opleiding het beste bij hun past: Arjan: *'Ze solliciteren eerst schriftelijk en aan de hand van die brieven selecteren we er een paar en die komen op gesprek. (...) We selecteren op basis van de cv's'*. Nicole: *'en ook wel een beetje op binnenkomst op een gegeven moment zeggen we gewoon we stoppen er mee.'* (...) Arjan: *'Je kijkt naar (...) hun eigen vaardigheden, naar hun hobby's. Behalve dat ze bij ons een lesprogramma volgen, doen we ook een aantal buitenschoolse activiteiten en als we daar ook voor ons een winsituatie zien dan is dat een kleine pre'*. Nicole: *'wij doen bijvoorbeeld trampolinespringen, als iemand dat op z'n lijstje heeft staan is dat voor ons wel een plus'*. Arjan: *'Een aanvulling of een aansluiting'*. Nicole: *'Trampoline is natuurlijk een heel specifieke aansluiting maar iemand met de specialisatie atletiek dan kunnen we er ook veel van leren'*. Arjan: *'In de praktijk komt het er meestal op neer dat er een stuk of 6 -7 zijn die ons aanschrijven en die nodigen we allemaal uit. Het komt bijna nooit voor dat het aanbod zo groot is dat we zeggen nou we pakken gewoon die 6 uit voor de sollicitatie'*. (...) Arjan: *'we vragen naar hun achtergrond hoe de vorige stages verlopen zijn, we vragen naar hun meningen; hoe kijken ze tegen het onderwijs aan, hoe ze vinden dat een leerplan in elkaar moet zitten. Of het een uitgekookt leerplan is of dat ze nog een eigen inbreng willen. Wat ze vinden van gemengd lesgeven; ja of nee. Of dat ze vinden dat lessen bijvoorbeeld zeer preselectief (?) gegeven moeten worden of dat er nog andere dingen van belang zijn in de lessituatie'*. (...) Nicole: *'Je probeert wel de beste binnen te halen. Dat is wel onze insteek. We denken niet als we iemand zien die nog veel begeleiding nodig heeft: Laten we die binnenhalen en laten wij dat eens gezellig effe doen. (...) als iemand aangeeft dat gemengd lesgeven het je van het is en daar helemaal achter staat en dat dat het belangrijkste is dan hebben we een probleem want dat doen wij lang niet altijd. Dus het moet ook een beetje overeenkomen me ons. Maar goed dat zijn dingen waar ze zich op voorbereid kunnen hebben. Als ze zich een beetje voorbereid hebben dan kunnen ze weten waar wij op doelen'*. Arjan: *'als iemand e en absolute voorstander is van een methode uit de kaartenbak; alles voorgedraaid, dat is ook niet onze methode. Wij proberen iemand uit te zoeken die in onze sectie past, iemand die hetzelfde beeld heeft'*.

VERVOLG TABEL 4.4



Er is aandacht voor matchen rondom de selectie door de begeleiders. Het matchen gebeurt in een combinatie van extern de 2^e lijn begeleider van de school en intern de aankomend 1^e lijn begeleider van de school. Er wordt gekeken naar de mate waarin een te begeleiden leraar in opleiding bij de begeleider past.

1^e lijn begeleiders Ben en Joke (zelfde school verschillende sectie) vertellen hoe een begeleidingstraject begint met een sollicitatie bij de 2^e lijn begeleider van de school:

Ben: *'De sectie heeft ook een stem in wie het wordt. (...) Misschien kun je er zelf als begeleider niet altijd bij zijn, dat maakt het vaak moeilijk. Op een gegeven moment komt een sollicitatieprocedure op gang. Deze keer ben ik er niet bij geweest omdat het gewoon niet zo uitkwam'.* Joke: *'Ik heb dat samen met T. (2^e lijn begeleider van de school:CK) gedaan'.* Ben: *'Want het is natuurlijk wel beter, dat je daar als begeleider ook bij bent. (...) waar ik op let is hoe het gegaan is op haar vorige school. En of ze een positief rapport meekrijgt. Dat wil niet zeggen dat als een lio (...) niet zo'n heel erg positief rapport krijgt, ze dan niet toch hier de stage kan doen, (...) Je kijkt toch een beetje hoe is dat met de stage gegaan, want dat is toch heel belangrijk, zeker als je iemand zo moet loslaten. Alleen moet laten'.*

Ben: *'Ik vind het altijd heel erg belangrijk om het totaalbeeld te proberen zo goed mogelijk in orde te krijgen'.* Joke: *'Je let op hoe iemand overkomt. Een beetje op het gevoel, je hebt mensen die natuurlijk heel gesloten naar binnen gekeerd zijn, dat is lastig (...) omdat ik denk dat iemand op een gesprek komt waar twee of drie mensen zijn, en dan al zo naar binnen gekeerd zijn, zo kun je niet voor een klas met 30 leerlingen gaan staan. Dan is het eigenlijk meteen al fout. Dus je moet ook wel een beetje je houding en, je uitstraling is dan weer een tweede, maar wel een beetje aangeven van mijn blik is wijder dan alleen maar dit'.* Ben: *'En wat vooral belangrijk is, is natuurlijk ook het vakinhoudelijke aspect, dat het niet iemand is die de opleiding op het vakgebied maar allemaal net aan haalt... maar dat weet je ook heel moeilijk van tevoren'.* Joke: *'Dat weet je ook niet'.* Ben: *'Niet in het eerste gesprek'.*

Joke: *'Maar ik vind het ook altijd wel belangrijk wat voor mens iemand is'.* Ben: *'Ja zeker'.* Joke: *'Want als je iemand bent die heel slecht contact maakt met andere mensen, dan kun je wel heel veel weten, maar ik denk dat het heel moeilijk is, dat je als eerste contact met een klas hebt en dan komt de rest vanzelf wel, en als je dan een keertje niet weet waar het over gaat of wat ze vragen of geen antwoord hebt, dat komt dan wel. Ik vind dat het belangrijkste, ik ga echt, ik probeer er altijd achter te komen wat voor iemand ben je'.* Ben: *'Ja dat denk ik wel. Dat is sowieso, dat geldt ook voor gewone sollicitanten, dan kijk je toch naar dat totaalbeeld van hoe iemand is'.*

Ben: *'Het is heel afhankelijk van welke mensen je krijgt. Als er 2 of 3 komen, dan heb je vaak dat er wel eentje bij zit waarvan je denkt, nou, ik weet het niet. Maar om dat precies te duiden, dat...'.* Joke: *'Maar je moet er zelf ook mee om kunnen gaan, ... ik bedoel, soms moet je gewoon lastige dingen zeggen, en dan is het heel vervelend als je het gevoel hebt dat iemand jou altijd een beetje argwanend bekijkt of het gevoel heeft van jij bent er alleen maar om mij te beoordelen. Je moet ook een beetje samen het gevoel hebben van wij kunnen het wel vinden samen. Vind ik wel belangrijk'.*

Concluderend kan worden gesteld dat er ten aanzien van het verschil in koppeling geen sprake is van het wel of niet gebruiken van een systematiek voor een bewuste koppeling, maar dat er in de praktijk toch verschillen zijn in de koppeling ten aanzien van vormen van matches. Hiermee kan worden geconcludeerd dat er in de invulling van de begeleiding verschil kan bestaan ten aanzien van koppeling van begeleiders aan leraren in opleiding.

4.4.4 DOEL

In de interviews met begeleiders zijn 65 fragmenten gevonden die betrekking hebben op het doel van begeleiding. Daaruit blijkt dat er verschillende doelen worden genoemd voor de begeleiding (zie tabel 4.6). Daarbij valt op dat de elf geïnterviewde 2^e lijn begeleiders het overgrote deel van de uitspraken doen: 44 van de 65 fragmenten. Zij vertellen bij het beschrijven van de praktijk van het begeleiden regelmatig en uitgebreid over het doel van begeleiden. Bij de zestien geïnterviewde 1^e lijn begeleiders zijn slechts 21 relevante fragmenten gevonden, afkomstig van negen van de zestien geïnterviewde 1^e lijn begeleiders. Hierbij kan worden opgemerkt dat de 1^e lijn begeleiders van de school vooral beschrijven wat zij doen in de dagelijkse praktijk, en daarbij nauwelijks onderscheid maken tussen wat ze doen en wat ze willen bereiken. Uitspraken over doelen zijn dan ook vaak direct gekoppeld aan beschrijvingen van activiteiten.

117

TABEL 4.5 Voorbeelden van beschrijvingen van begeleiders over doelen van begeleiding

DOEL VOOR DE ORGANISATIE
<p>Bewaken van de kwaliteit</p> <p>Zo vertelt 1^e en 2^e lijn begeleider Linda bijvoorbeeld over het doel van begeleiden: 'dat ze niet geïsoleerd dingen aan het doen zijn maar als een totaal en dat ze niet kunnen zeggen: "goh nu ga ik eens even alleen dit doen".'</p>
<p>Het leren van de begeleiders</p> <p>Zo stelt 2^e lijn begeleider Barber bijvoorbeeld: 'daarom vind ik die stagiaires zo belangrijk, zodat wij ook weer na gaan denken waarom we dingen op een bepaalde manier doen'.</p>

VERVOLG TABEL 4.5

DOEL VOOR PERSOON MBT ACQUISITIE

Het meest genoemde doel heeft betrekking op het veranderen van het (beroeps)gedrag.

Zo somt 1^e lijn begeleider Oswald op wat hij ziet als zijn bijdrage als begeleider: hoe ze voor de klas staan, omgaan met leerlingen, ontspannenheid, niet strikt vasthouden aan lesmateriaal, lesstof, maar ook in kunnen spelen op actualiteiten, dat is voor mijn vak nogal belangrijk, met geschiedenis is er nogal, gebeurt er nogal eens wat dat je er op in moet spelen.

1^e lijn begeleider Calvin noemt het zijn doel om de leraren in opleiding te laten zien dat het van belang is oog te hebben voor alle leerlingen: *'Je moet inspelen op de situatie die je voorgeschoteld krijgt en ik kan me zelf voorstellen dat je gewoon klassikaal lesgeeft, gewoon direct frontaal, dat je ook in moet spelen op die situatie. Ik zeg wel eens, als leerlingen allemaal een rood knipperlampje in de neus hadden kon ik zien wat ze niet snapten, ik zeg, maar dat zit er niet dus daar moet ik naar op zoek. (...) En daar hebben ze weinig voeling mee, dat hele persoonlijke gerichte onderwijs op leerlingen en ook in kleine groepjes werken, ook andere werkvormen kiezen, dus niet dat voor het bord staan. Ook bijvoorbeeld mijn stagiaire (...) die stond echt tegen het bord te praten, de eerste twee keer, en het bord vond het ook reuze interes-sant. Maar dan denk ik, wat leer je dan toch ...'.*

1^e lijn begeleider Johan vertelt over waar hij zich op richt: *'Lesstof beheersen is natuurlijk een voorwaarde maar dat vind ik niet zo belangrijk als de manier waarop je het uitlegt Dus dat wat je wilt vertellen moet jij heel goed uit kunnen leggen moet jij heel goed aan kunnen sluiten bij de leerlingen maar dat mis je heel erg, bij wiskunde is dat extreem dat ik gewoon merk: "jongens, jullie sluiten die uitleg totaal niet aan bij wat deze leerlingen op deze vmbo school kunnen".'*

Vaak wordt als doel van de begeleiding het bijdragen aan het verwerven van flexibiliteit van de leraar in opleiding genoemd. Op de vraag waarom begeleiding zich daar zo op moet richten antwoordt 1^e en 2^e lijn begeleider Linda: *'Omdat er binnen het onderwijs zoveel onvoorspelbaar is dat studenten juist met die onvoorspel-baarheid om moeten kunnen gaan. Je kunt een keer niet in het lokaal terecht, waar de overheadpro-jector staat, terwijl jij je lesvoorbereiding hebt gemaakt ook met behulp van, of je kunt de beamer een keer niet gebruiken, terwijl je voorbereiding is, ja, dus er moet bij de studenten heel veel flexibiliteit zijn'.*

Het opzoeken van uitdagingen en daar zoveel mogelijk van te leren.

Zo vertelt bijvoorbeeld 1^e lijn begeleider Jessy: *'En iemand die wat meer bij anderen kijkt, die ziet daar toch weer puntjes uit van oh ja, zo kan het ook. Want als ik bijvoorbeeld bij ons in de sectie kijk, daar wordt gewoon echt heel anders gewerkt, zijn echt heel veel verschillen tussen de docenten. Want de een haalt bijvoorbeeld heel vaak leer-lingen naar het bord toe en laat leerlingen dingen op het bord doen, de ander die doet veel meer klassikaal, de een geeft heel veel uitleg, de ander minder, dus gewoon heel veel verschillende zaken. Ja gewoon de didactiek alleen al. Kleurgebruik, noem maar op, van alles en nog wat. Er zitten gewoon heel veel verschillen. En dat vind ik wel belangrijk dat een stagiaire daar mee in aanraking komt en dan voor hemzelf de dingen kan pakken die bevallen of waar hij mee aan de slag moet'.*

En 1^e en 2^e lijn begeleider Leo stelt: *'Ik zeg gewoon, ja dat moet gebeuren en giet het maar in een vorm en we overleggen wel. Ik ben altijd voorstander geweest, en nog steeds, vorig jaar heb ik ook nog een student gehad, van doe maar. Ja hoezo doe maar? Doe maar, je moet iets gaan doen, jij komt hier praktijk doen. Jij moet geen kopie... maar ik wil eerst kijken hoe u het doet. Je mag kijken maar ik wil geen kopie zien van mijn les. Jij moet een eigen docentschap, eigen leraar zijn ontwikkelen. Een eigen methodiek. Ik zeg, ga op ontdekkingsreis, ik zeg en je maakt vergissingen, maak ik vandaag de dag ook nog steeds, we maken zelf soms ook nog wel fouten, ik zeg maakt niet uit. Daar kom je verder door. Dus we geven ze ook heel veel vrijheid wat dat betreft om te ontdekken waar ze goed in zijn. (...) Daarbij blijft wel de eindverantwoordelijkheid voor de stof bij de praktijkbegeleider, bij mij als spd-er, en dan zeg ik ook op een gegeven moment van nou, jij hebt dat en dat verteld. Stofinhoudelijk klopt het wel, maar is het wel aangekomen? Want ik heb dat en dat gezien in de klas tijdens mijn observatie. Wat zou je kunnen doen? Nou dat is dan de begeleidingspraktijk van alle dag als ik daar concreet mee bezig ben, ik geef ze heel veel vrijheid, ik laat ze zelf zoeken'.*

DOEL VOOR PERSOON MBT TRANSFORMATIE

Een doel dat veel genoemd wordt is persoonlijke groei.

Zo vertelt 1^e lijn begeleider Calvin: *'Als je het echt puntje bij paaltje gaat bekijken dan zijn jouw lessen die je geeft dat is ja wel wat meer dan de helft van jouw totale job, maar al die andere dingen horen er ook onlosmakelijk bij. Dus daar moet je ook een beeld van hebben om te weten of jij dat beroep überhaupt wel blijft ambiëren. En of je dat ook allemaal kunt natuurlijk. En ja, de een zal wat sterker op het ene vlak en wat minder op het andere zijn, dat is niet erg, maar je moet het wel weten. Dat het er allemaal mee te maken heeft'.*

1^e lijn begeleider Jessy vertelt over het doel dat ze heeft voor haar derdejaars leraar in opleiding C: *'Ze heeft een beetje meer tijd nodig om haar zelfvertrouwen op te bouwen. Nu zeg ik wel, als die kinderen aan het werk zijn en ze willen vragen stellen, dan zeg ik, daar zit C, daar kun je het ook aan vragen. En dan staat C. op en loopt ernaartoe, of ze lopen naar C., en dan wordt ze op die manier toch betrokken bij die lesstof en ook wel overvallen door iets waarvan ze denkt: dat had ik niet voorbereid. Maar ik weet ook wel wanneer ik dat zeg natuurlijk. Ik zeg dat niet wanneer dat over een onderwerp gaat waar zij gewoon nog niks van af weet. Dan hoop ik dat ze op die manier ook een beetje vertrouwen krijgt van als ik het niet voorbereid kan ik het ook'.*

Ook emotionele ondersteuning en het omgaan met de weerbarstige werkelijkheid wordt als doel genoemd. Zo zegt 1^e en 2^e lijn begeleider Linda: *'Nou ik denk op het moment dat studenten dan in de begeleidingssfeer met je praten en je voelt dan goh dat is allemaal heel aarzelend, ik denk dat het heel goed is om dan te proberen, voor zover dat kan, om daarin te begeleiden en mensen te proberen een beetje sterker in te maken. Want het is soms letterlijk mensen een beetje sterker maken. Maar wat ik dan soms merk, als dat niet overgaat, als dat blijft, dat het soms ook gewoon jongeren zijn die zelf nog als mens zo aan het zoeken zijn, ook heel logisch is hè bij een aantal, zo aan het zoeken zijn naar hun eigen persoon en hun eigen ontwikkeling en hun eigen plaats in de maatschappij dat je denkt, ja je vraagt ook wel heel veel om dat voor zo'n klas van 28 pubers te doen'.*

119

Een ander doel dat wordt genoemd is het kritisch laten nadenken over eigen percepties, interpretaties en attitudes.

Zo vertelt 1^e lijn begeleider Esther over de houding van haar leraar in opleiding: *'Dan is het echt te kort, dan denk ik euh euh hè? ik zie nu ook een hele grote verbetering, maar ik vind nog steeds dat ik denk van jaa, ze maakt een begin en dat vind ik dan heel erg, ja dan voel ik mezelf ook een beetje schuldig dan denk ik, ben ik dan zo iemand die zo streng is of maar ik wil ze ook behoeden voor, (... voorbeeld...) dan is het toch een taak van de begeleider, om ze toch daarop te wijzen en dat is niet altijd leuk'.*

En 2^e lijn begeleider Barber vertelt: *'Waar ik ze voor probeer te waarschuwen, is dat ze geen kloon worden van de spd (1^e lijn begeleider school: CK) waar ze stage bij lopen. Ik begeleid ze om te leren zien dat ze dat niet moeten worden. En dat ze de theorie in de opleiding, wat ze geleerd hebben, dat ze ook de vrijheid moeten nemen en de gelegenheid moeten krijgen om dat hier te kunnen toepassen en zelf over kunnen nadenken'.*

VERVOLG TABEL 4.5

DOEL VOOR PERSOON MBT TRANSFORMATIE (VERVOLG)

Een begeleider noemt het doel van het verplaatsen van de aandacht van de begeleide van datgene wat tegenhoudt en afmat naar dat wat energie geeft en vooruit trekt.

1^e en 2^e lijn begeleider Jan vertelt: *'Bij leraar zijn hoort ook een bepaalde houding. En als jij aangeeft van ik ben leraar, dan roept dat bij je omgeving een verwachtingspatroon op. Dat wordt door die student vaak helemaal niet beseft. En dan komt hij ermee in contact en als hij op een school is. (...voorbeelden...) Als student moet je constant over drempels heen. Ik heb nu twee stagiaires rondlopen en daar staat voor dat ze drie weken moeten observeren. En de eerste studente kwam na drie dagen observeren, moet ik dit nog drie dagen? Ik zeg, wat wil je? Ik wil lesgeven. Vind ik een heel goed idee. Ga verder, wat wil je? Ik wil wel een les Engels geven. Ik zeg, een hele les? Nee, bij die klas wil ik de inleiding wel geven. Dus je helpt uiteindelijk zo'n student zijn wens duidelijk te maken en dan zeg ik, als je dit wilt, kun je dat het beste doen bij die collega. Ja... ik zeg, zet hetgeen je wilt, zet dat eens op papier. Stap naar die collega en maak die voorbereiding eens. Maar je gaat een drempel over (...) Het is wel zo dat als een student aangeeft, ik wil les gaan geven, en je weet als spd het idee "ik wil les gaan geven" tot precieze invulling te krijgen, ja, niet alleen les, maar, nee, ik wil een inleiding, nee ik wil alleen maar een stukje lezen. En je weet door dat gesprek eromheen, die student tot een heldere formulering te krijgen, dat dat wel meehelpt om die drempel gemakkelijker te zetten. Dus hoe beter je als spd de vragen kunt stellen aan de student, hoe makkelijker dat zo'n student uiteindelijk de drempels over zal gaan. En tegelijkertijd speelt mee dat die student een keer in die les gekeken moet hebben voordat hij vertrouwen heeft in die spd van, oh, maar als het een keer mis gaat, dan is er niks aan de hand. Dan kan ik de volgende weer gewoon lesgeven. (...) Als je geleerd hebt dat je commentaar kunt krijgen op iets wat je doet zonder dat het bij jou terechtkomt, dan wordt het veel veiliger. En dan word je uiteindelijk veel meer bereid om te gaan leren wat er op die werkplek wel moet gebeuren'.*

Regelmatig wordt als doel genoemd het ontwikkelen van zelfsturing door te leren van ervaringen.

Zo vertelt 1^e lijn begeleider van de school Jessy: *'En wat je er mee doet, dat is jouw pakkie an, maar ik ga niet je begeleiden alsof je een basisschool-kind bent. Je moet ook eigen verantwoording nemen. En daar geven ze mij ook gelijk in, en dan krijg je inderdaad te horen van de laksigheid en zo. Ja goed, ze geven zelf aan dat ze het weten, ik heb gezegd dat ze er zeker nog wel wat mee moeten doen, maar ik vind het niet mijn pakkie an of ze daar iets mee doen of niet'.*

En zegt 1^e en 2^e lijn begeleider Elke: *'Die leren gewoon zelfstandig alle ins en outs van een schooljaar kennen,... natuurlijk ben ik er, en een fcd-er (2^e lijn begeleider van de opleiding: CK), maar ze moeten zelfstandig zijn, zelf bijvoorbeeld rapportvergaderingen bijwonen, daar zit ik niet bij, ze hebben eigen verantwoording voor de ouder-avond en ja noem maar op. (...voorbeelden...) Zo'n student die heeft zijn spd-er (1^e lijn begeleider school: CK) om het na te vragen'.*

In de interviews met de vijftien leraren in opleiding zijn twintig fragmenten gevonden met daarin uitspraken die inzicht geven in wat zij als doel van begeleiding zien. Deze uitspraken hebben enkel betrekking op wat zij vinden dat er zou moeten gebeuren, en waren niet goed te herleiden naar wat ze in praktijk

ook aantreffen als doel van begeleiding. De leraren in opleiding stellen vooral dat de begeleider duidelijkheid moet verschaffen over hun functioneren; vertellen of ze het goed doen, en of ze goed bezig zijn. Ze vinden dat een begeleider een maatje moet zijn, en ze moet behandelen als een gelijke en daarmee wordt gesteld dat een begeleider hen vooral vrij moet laten. Deze doelen kunnen worden getypeerd als gericht op verandering van beroepsgedrag (acquisitie) en emotionele ondersteuning (transformatie)

Concluderend kan worden gesteld dat er veel verschillende doelen spelen in de praktijk van het begeleiden van leraren in opleiding. Zowel doelen gericht op de organisatie als op de persoon, en zowel op acquisitie als op transformatie van de begeleide. Opvallend is dat de 2^e lijn begeleiders bij het beschrijven van de praktijk van het begeleiden van werkplekleren aanzienlijk meer vertellen over het doel van begeleiden dan dat de 1^e lijn begeleiders en de leraren in opleiding dat doen.

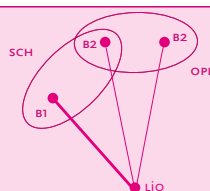
4.4.5 CONSTELLATIE

In de constellaties kan verschil bestaan in het aantal personen dat middels relaties de begeleiding vormt, en hoe sterk hun onderlinge band is. Uit een inventarisatie van beleid ten aanzien van de relaties kan worden gesteld dat hierover verwachtingen zijn ten aanzien van de invulling van de praktijk. Om te kijken of verschillen in constellatie betrekking hebben op de te onderzoeken praktijk, is in de interviews gezocht naar beschrijvingen van begeleidingsrelaties met verschillende personen. De gevonden beschrijvingen zijn – zover als mogelijk – op grond van de beschrijvingen, uitgewerkt als grafische weergave van begeleidings- en overlegrelaties, waarbij de sterkte van de relatie is weergegeven. In deze fragmenten beschrijven alle respondenten relaties tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding, en sommige ook relaties met de 2^e lijn begeleiders. Alle geïnterviewde leraren in opleiding beschrijven een constellatie betreffende hun huidige leerwerktraject. De begeleiders beschrijven geen constellaties, maar in de interviews met hen zijn wel dertig uitspraken aangetroffen die betrekking hebben op de constellaties. Deze uitspraken geven echter geen duidelijk beeld van specifieke gevallen, ze bevestigen wel het bestaan van verschil in de constellaties.

Uit de beschrijvingen en uitspraken van de leraren in opleiding is een aantal verschillende constellaties opgemaakt (zie tabel 4.6). Daarbij moet worden opgemerkt dat de respondenten niet specifiek is gevraagd naar de samenwerking tussen de verschillende begeleiders, dit verband is dan ook, tenzij zij daar specifieke uitspraken over hebben gedaan, niet weergegeven in de grafische weergave van constellatie.

TABEL 4.6 Verschillende beschreven constellaties

Deze leraren in opleiding lijken een sterke band te hebben met de 1^e lijn begeleider en een zwakke band met de 2^e lijn begeleiders van de opleiding en de school



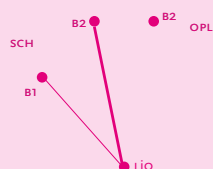
Steven, Mart, Eliana, Nico en Lieke vertellen dat ze een sterke band hebben met de 1^e lijn begeleider met de school, dat er 2^e lijn begeleiders van de school en van de opleiding zijn. Geen van alle noemt een begeleider van de opleiding.

Lieke vertelt bijvoorbeeld het volgende over de verschillen tussen haar relatie met de 1^e en met de 2^e lijn begeleider: *'Ik heb eigenlijk nooit veel aan de cd (2^e lijn begeleider van opleiding: CK)...voor het leren is de spd (1^e lijn begeleider van de school: CK) het belangrijkste, voor mij wel. Ja, ik heb heel veel aan mijn spd. Maar ik vraag ook gewoon dingen aan mijn spd die ik ook wel aan mijn od (2^e lijn begelei-der van de school: CK) kan vragen...ik heb heel veel met mijn spd. Ook vragen over de planning, het gaat wel allemaal over Nederlands, maar niet echt over de inhoud, maar dan alles eromheen, de planning, en wat voor proefwerk, en hoe leg je dit uit, of wat doe je als een leerling het nog steeds niet begrijpt'.*

Eliana beschrijft bijvoorbeeld dat de begeleiders met elkaar in contact staan over haar begeleiding: *'Ik vind wel, met begeleiding zitten er wel heel veel mensen achter. Want ik heb dan... mijn stagebegeleider (1^e lijn begeleider school:CK), zijn vrouw was ziek, dus hij was even heel veel thuis, en dat ging op een gegeven moment even niet meer goed en dan staan hier meteen de abi (2^e lijn begeleider opleiding:CK) en de abs (2^e lijn begeleider school:CK), ineens continu achter me, Eliana hou ons op de hoogte, hoe gaat het, wat vind je? En als het ook maar iets fout is, dan stellen ze meteen voor van zullen we een gesprek aangaan, of ga je dat gesprek zelf aan? Dus er zit wel, voor de begeleiders denk ik wel veel druk achter om het wel echt goed te doen, om je wel los te laten maar toch wel iedere week een gesprek te houden'.*

Ook Steven denkt dat de begeleiders met elkaar in verbinding staan; over abs Lidy zegt hij: *'Dan weet zij dus van de spd, of via via, dat het goed loopt. Op het moment dat zij in de gaten heeft van er zit iets mis, dan loopt ze achter je aan en dan zit ze naast je als je koffie drinkt, en dan gaat ze met je mee naar de wc (lach) dan laat ze je niet meer los tot het opgelost is'.*

Sanne lijkt een zwakke band te hebben met haar spd, een sterke band met de 2^e lijn begeleider van de school en geen band met de 2^e lijn begeleider van de opleiding



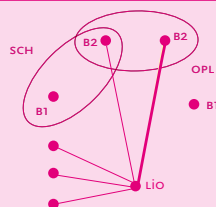
Ze beschrijft haar ervaring met deze begeleiding echter als volgt: ‘... ik zie Frans niet echt als mijn spd. Nee, dat komt denk ik ook omdat hij nooit in lessen van mij komt zitten en dus daar ook geen oordeel over kan hebben. Dat vind ik wel jammer hoor, ik had wel liever gehad dat hij een les komt observeren van mij, en kan zeggen dit gaat goed maar dit moet je echt nog veranderen, verbeteren, ... daar heb ik meer aan voor mijn gevoel dan doen wat ik denk dat goed is (...) ik zie hem meer als een collega...Ja, Frans is een ervaren collega.(...) Maar ik vind het prettiger om met iets naar Simon toe te gaan, voor mijn gevoel. Niet dat Frans niet aardig is of mij niet wil helpen, dat is gewoon een gevoelskwestie...’.

‘Als ik een probleem heb dan ga ik naar Simon, die zie ik ook elke dag, die spreek ik ook iedere dag.... Als we echt een begeleidingsgesprek hebben dan zegt Simon ook wat hem opvalt. En wat hij heeft gehoord, wat andere mensen over mij zeggen. ... Ja, als ik een probleem heb en ik kom bij Simon van “wil je me alsjeblieft helpen”, dan is het echt een begeleidingsgesprek maar, we doen het ook wel eens over dingen die niet echt met school te maken hebben dus dan is het geen begeleidingsgesprek. (...) Ik het gevoel heb dat Simon er echt altijd voor me is. Dat ik altijd bij hem kan komen met wat dan ook’.

Sanne (vierdejaars Nederlands) noemt als begeleiders bij haar leerwerktraject de spd (1^e lijn begeleider school), de od (2^e lijn begeleider school) en de cd (2^e lijn begeleider opleiding). Ze vertelt dat Frans de formeel toegewezen 1^e lijn begeleider van de school is en dat Simon de 2^e lijn begeleider van de school is. De 2^e lijn begeleider van de opleiding noemt ze alleen en vertelt dat ze die slechts één keer heeft ontmoet.

VERVOLG TABEL 4.6

Ellis lijkt geen band te hebben met de 1^e lijn begeleider, een zwakke band met de 2^e lijn begeleider van de school, een sterke band met de 2^e lijn begeleider van de opleiding en een zwakke begeleidingsband met de collega's uit de sectie Engels

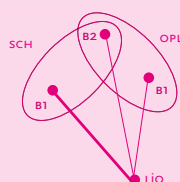


Ellis (vierdejaars Engels) vertelt dat Geert de formeel toegewezen 1^e lijn begeleider van de school is, dat Lidy de 2^e lijn begeleider van de school is, Daan is de 2^e lijn begeleider van de opleiding en ze noemt als 1^e lijn begeleider van de opleiding haar studieloopbaanbegeleider (slb-er). In haar beschrijving van de dagelijkse praktijk komt deze slb-er bij de begeleiding van het leren op de werkplek echter niet meer ter sprake.

Zij beschrijft de begeleiding van Geert als volgt: *‘Hij heeft ondanks pogingen van mij, sinds het begin van het schooljaar niks gedaan ... Ik moest zelf maar uit gaan zoeken waar de klassen waren, hoe ze begonnen. Ik snap ook wel dat je het zelf moet kunnen, maar ik kan ook niet bij hem terecht... en of hij nog komt kijken? Ik heb hem daarvoor uitgenodigd, al veel vaker, maar...En als je talloze keren iets hebt geprobeerd te vragen en je krijgt geen reactie, dan heb je op een gegeven moment ook zoiets van laat maar...’.*

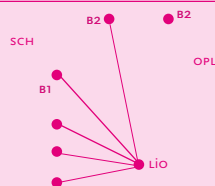
‘Mijn spd doet niet aan weekverslagen terugsturen maar Daan doet dat wel, en daar heb ik mijn handen vol aan. Verder... moet het allemaal nog komen denk ik. Ik heb aan de bel getrokken bij Lidy en Daan, maar verder vraag ik alles eigenlijk gewoon aan andere Engelse docenten. En nu is hij op het matje geroepen van: jij moet gesprekken gaan hebben met haar, maar nu is hij er dus weer niet. “Een nieuwe zoeken dat kan niet” zegt Lidy, “we kun-nen hem zijn uren niet afpakken”. Maar dan denk ik, die uren daar doet hij niks voor’.

Anita



Anita (vierdejaars Pabo) vertelt dat ze een 1^e lijn begeleider van de school heeft die haar dagelijks begeleidt, dat ze regelmatig contact heeft met Lidy, de 2^e lijn begeleider van de school (= zelfde als bij Ellis). Dat er volgens haar geen 2^e lijn begeleider van de opleiding is, omdat ze als pabo-student stage loopt op een vo-school. Een docent van haar opleiding is contactpersoon over de begeleiding, en begeleidt haar op afstand.

Roel lijkt met niemand een sterke band te hebben, maar met veel personen op de school een zwakke band.



Roel (vierdejaars economie) noemt bij de begeleiding de 1^e en de 2^e lijn begeleider van de school: 'Ja, je spd (1^e lijn school: CK) heb je, dat is eigenlijk een vakdocent van jouw zelfde vak binnen de school en daar kun je in principe altijd bij terecht en die komt lessen van je bekijken en beoordelen en zeggen wat je beter zou kunnen doen of wat goed gaat; je hebt je od (2^e lijn begeleider school: CK), van hier van de school uit, en daarmee heb je intervisie, één keer in de twee weken'.

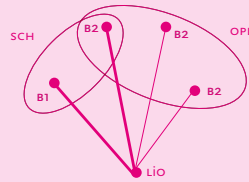
Op de vraag of er ook nog een begeleider vanuit de opleiding een rol speelt noemt hij de 2^e lijn begeleider van de opleiding: 'De contactdocent (2^e lijn begeleider van de opleiding: CK) ... die is er wel regelmatig, maar er wordt niet echt gesproken over inhoudelijke dingen, maar dat is meer zo van... nou hij is één keer bij mij komen kijken en buiten die keer om heb ik hem nog een keer of vier, vijf wel rond zien lopen hier, en dan spreek je hem wel, zegt hij wel van hoe gaat het, maar niet echt, nee...'.

Bij het beschrijven van hoe de begeleiding vorm krijgt, vertelt hij met betrekking tot de constellatie het volgende: 'Het is eigenlijk, in het begin kwamen ze (1^e en 2^e lijn school: CK) wel kijken, om te kijken, ze willen ook een beeld hebben van hoe ik voor de klas sta, dus dat is logisch, maar voor de rest heb ik het eigenlijk inderdaad ook zelf gedaan en als er dingen fout gingen dan kon ik bij meerdere mensen terecht'.

'Ja. Je loopt toch tegen heel veel situaties aan waarvan je nog niet weet wat je er mee moet, en eigenlijk ook niet per se dat je weet bij wie je dan moet zijn, je kunt in principe naar een aantal mensen toe, en die verwijzen je door of ze helpen je zelf als ze het op kunnen lossen. (...) ik heb meer spd's eigenlijk, en, ik heb eigenlijk niet echt vragen waarvoor ik bij mijn spd uit kom... eigenlijk nauwelijks. Nee. ik spreek gewoon een economiedocent aan, ... het is niet dat ik dan specifiek naar mijn spd toe ga.'

VERVOLG TABEL 4.6

John lijkt een sterke band te hebben met zowel zijn 1^e lijn begeleider als 2^e lijn begeleider van de school en een zwakke band met de twee 2^e lijn begeleiders van de opleiding

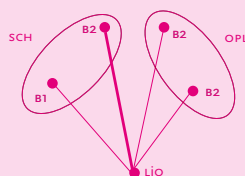


John (vierdejaars Geschiedenis) beschrijft dat de 1^e lijn begeleider van de school belangrijk voor hem is, vertelt dat er een 2^e lijn begeleider van de school is die dicht bij hem staat, en dat er twee 2^e lijn begeleiders van de opleiding zijn die hij wekelijks ziet rondom intervisiebijeenkomsten: *'De od (2^e lijn begeleider school: CK) is altijd aanwezig, twee cd's (2^e lijn opleiding: CK) vanuit de opleiding, want hier op school hebben ze twee cd's omdat er veel stagiaires zijn, en die zijn bijna altijd bij de wekelijkse ge-sprekken aanwezig. Ja, daar ga ja dan op andere aspecten in, vooral buiten de klas, van hoe ga je met dingen buiten de klas om, en dan is er af en toe een intervisie ook met de stagiaires, via de incidentenmethode, inderdaad voor iets in de klas, maar dat kan ook voor buiten de klas zijn. En ze zijn ook heel erg bezig met hoe moet je reflecteren, hoe kan je jezelf bewust maken van bepaalde dingen. Hoe kun je jezelf die dingen aanleren? Daar zijn ze ook heel erg mee bezig, en ook daar stellen ze weer van die vragen waarvan ik zeg, nogmaals, K. (2^e lijn begeleider school: CK) die is echt een meester in het stellen van moeilijke vragen waar je echt over na moet denken'.*

'Nee dat is over het algemeen... bij mij is dat wel hetzelfde. Als ik voor mijn spd even kijk, dan is het gewoon, die komt in de les kijken, maakt notities, en daarna gaan we dat bespreken, en dan stelt hij vragen, ik vertel mijn mening, vertelt hij vervolgens zijn mening en dan gaan we kijken hoe we daar op één lijn kunnen komen, of misschien zitten we al op één lijn en hoeft dat niet meer, en K. ook. Die komt in de les, en dan gaan we daarover praten'.

Bij een vraag over de rol van de begeleider vertelt John over zijn ervaring met de begeleiding door de spd in het voorgaande jaar waarbij hij vertelt dat hij daar nauwelijks een band had met zijn spd, maar wel met een andere collega: *'...je spd is in principe, wanneer je naar een vreemde school gaat, dan is dat jouw maatje, dat is je ingang in die school. En als het dan niet klikt, nou dan heb ik geen fijne tijd daar. Zo had ik het vorig jaar (...) ik kende daar niemand, maar toen heeft een ander mij wel buiten de lessen om, de lessen heeft hij me dus niet echt gezien, maar buiten de les om heeft hij me wel bij de hand genomen en gewoon altijd thuis laten voelen, en dat is wel belangrijk...'.*

Samir lijkt een sterke band te hebben met de 2^e lijn begeleider van de school, een zwakke band met de 1^e lijn begeleider van de school en met de twee 2^e lijn begeleiders van de opleiding



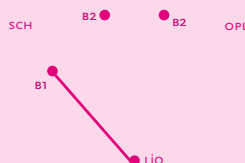
Samir (vierdejaars Maatschappijleer) doet een leerwerktraject op dezelfde school als John en hij vertelt over een 1^e lijn begeleider van de school waarmee hij een goede maar zwakke band heeft, de 2^e lijn begeleider van de school is voor hem de belangrijkste begeleider, en heeft contact met de twee op de school aanwezige 2^e lijn begeleiders van de opleiding.

Hij zegt bijvoorbeeld over de 1^e lijn begeleider van de school: *'Nou ja, ... hij heeft op zich ook een bevoegdheid Maatschappijleer, dus hij... ik denk dat hij daarom ook aangesteld is als mijn begeleider... Nou, hij speelt eigenlijk niet zo'n grote rol. Hij is een aantal keer geweest puur om mij aan het einde van mijn stage te kunnen beoordelen. Maar voor de rest doe ik eigenlijk alles zelfstandig en heb ik ook de volledige verantwoorde-lijkheid'.*

En over de 2^e lijn begeleider van de school: *'...die kan je nog wel eens "vast" vragen. Maar dat doet zij ook met de intentie om jou beter te maken, en niet in negatieve zin... één vaste stan-daardvraag, daar begon ze altijd mee. En dan kwam de rest en dan... als je dan helemaal je verhaal gedaan had, dan kwam zij met haar punten die zij dan opgeschreven had....die begeleiding gaat voornamelijk veel over bewustwording van wat je doet. Die gesprekken worden hier ook heel intensief gevoerd. Want ik heb ze op mijn voorgaande stages maximaal drie gehad, denk ik, terwijl het hier wekelijks was. En ik heb ook nog nooit een od gehad die zo betrokken was, en zo dicht erop zat als K. dus wat dat betreft heb ik hier wel, denk ik, het meeste van haar geleerd'.*

VERVOLG TABEL 4.6

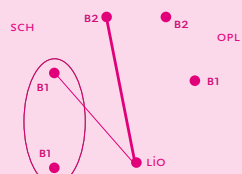
Bij Kiki lijkt de begeleiding vorm te krijgen als een één op één relatie in de vorm van een sterke band met de 1^e lijn begeleider van de school



Kiki (vierdejaars Nederlands) noemt als begeleiding alleen de 1^e lijn begeleider van de school, met wie ze een sterke band heeft.

Als haar wordt gevraagd naar de 2^e lijn begeleiders, dan zegt ze: *'Oh ja, ...nou op de eerste dag hebben we met alle lio's bij elkaar gezeten, en toen hebben zij verteld over de school enzo...en je kan bij hun terecht, verder weet ik niet (...) ik heb het niet nodig gehad'*

Sander lijkt een sterke relatie te hebben met de 1^e lijn begeleider, een sterke band te hebben met zijn directe collega, en een zwakke band met een 1^e lijn begeleider van de opleiding



Sander (vierdejaars Biologie) noemt 1^e lijn begeleider van de school Ben als belangrijke begeleider. Hij weet dat er 2^e lijn begeleiding moet zijn, maar deze kent hij niet bij naam, en hij heeft ze nooit ontmoet. Rik is de collega met wie Ben samen een team vormt dat onderwijs verzorgt op een leerplein. Sander draait in dat team mee.

Hij vertelt over de begeleiding: *'Met Ben heb ik gesprekken elke donderdag, ... maar verder vraag ik alles ook aan Rik als die er is. Dat maakt niet veel uit, ze weten hetzelfde over wat je moet doen'*.

Concluderend kan worden gesteld dat in de praktijk de invulling van de begeleiding verschilt wat betreft de constellatie. Op basis van interviews met vijftien geïnterviewde leraren in opleiding zijn al negen verschillende constellaties op te maken en die wijken daarbij allemaal af van de constellatie die volgt uit de beleidsinventarisatie van Liebrand (2008). Uitspraken van de begeleiders bevestigen het beeld uit de beschrijvingen van de leraren in opleiding. Hiermee kan worden gesteld dat dit een element is dat relevant is als verschil in de invulling van de begeleiding van het werkplekleren van leraren in opleiding.

4.4.6 EXPERTISE

Om de plaats van expertise bij de invulling van het begeleiden te verkennen, zijn de praktijkbeschrijvingen van de respondenten bestudeerd aan de hand van 31 fragmenten waarin relevante uitspraken worden gedaan. In deze fragmenten is gekeken naar het gebied van expertise waarover een uitspraak wordt gedaan, en wie als de eigenaar van deze expertise wordt gezien, of ervaren.

Uit de uitspraken kan worden afgeleid dat de begeleiders worden gezien als de expert in de begeleiding. Zo vertelt leraar in opleiding Steven (vierdejaars Economie) over hoe hij het verschil ziet tussen hem en de begeleider:

‘... een begeleider ziet altijd alles anders, beter, op een ander niveau, met andere ogen, (...) observeert op een heel ander niveau dan de dingen die jij zelf waarneemt’.

De expertise van de 1^e lijn begeleider heeft betrekking op het functioneren als leraar in het algemeen, en als leraar in het specifieke vak. Zo zegt leraar in opleiding Johan (vierdejaars Geschiedenis) bijvoorbeeld:

‘Als een docent, een spd (1^e lijn begeleider School: CK), geen orde kan houden, dan vind ik dat sowieso al geen goede spd. Want dan moet jij dus als stagiaire zijnde van hem leren (...) Ik vind dat er hoge eisen aan een spd mogen worden gesteld,... eigenlijk moeten gesteld worden! Ik heb in principe geluk gehad, ondanks dat ik in het tweede jaar een beetje in een keurslijf ben gestopt, heb ik toch wel geluk hoor met mijn begeleiders, maar ik ken ook verhalen van mensen die daar absoluut geen geluk mee hebben gehad’.

En stelt leraar in opleiding Samir (vierdejaars Maatschappijleer) bijvoorbeeld:

‘Ik vind dat een begeleider zelf ook goed moet zijn, wel een goede docent. Dat vind ik wel een voorwaarde, want ik zie hier wel collega’s op school rondlopen waarvan ik zeker weet dat die nooit spd (1^e lijn begeleider school: CK) moeten worden, ook al zouden ze het zelf willen. Een student krijgt dan een verkeerde indruk van hoe het vak in elkaar zit, hoe de omgang met de leerling is, hoe dat het is om docent te zijn, en ik denk niet dat zo iemand in staat is om een goede begeleiding te geven. Terwijl dat toch wel heel erg belangrijk is. Ik heb gelukkig, godzijdank, altijd wel goede docenten, vakinhoudelijk ook, als begeleiders gehad. Dus wat dat betreft had ik het wel goed voor elkaar’.

129

In de meeste uitspraken wordt ten aanzien van expertise zowel verwezen naar expertise van de begeleider ten aanzien van het uitvoeren van het beroep van leraar, als naar het onderwijzen van een specifiek vak. Er is echter ook een uitspraak waar verwezen wordt naar de begeleider specifiek als expert ten aanzien van vakken. 2^e lijn begeleider van de school Elke vertelt over de rol van de 1^e lijn begeleider in de praktijk:

‘Zo’n student die dan de vakken niet volledig beheerst, die heeft zijn spd-er (1^e lijn begeleider school: CK) om het na te vragen’.

De verwachting ten aanzien van de relevante beroeps- en ook vakexpertise wordt gezien als een voorwaarde voor kwaliteit. En dat komt overeen met de

uitgangspunten van de begeleidingsprogramma's waarin een begeleider een ervaren leraar van hetzelfde vak hoort te zijn. Er zijn echter twee fragmenten waarin beschreven wordt dat in de praktijk van dit uitgangspunt kan worden afgeweken. Zo vertelt leraar in opleiding Stephanie dat haar 1^e lijn begeleider van de school een leraar Frans is, terwijl zij in opleiding is voor leraar Engels. Zij vertelt er nadrukkelijk bij dat dit niet zou moeten, maar dat hiervoor is gekozen omdat er geen leraar Engels beschikbaar is die goed genoeg is om te begeleiden. En 1^e en 2^e lijn begeleider Linda vertelt dat zij als leraar Frans de 1^e lijn begeleider is van een studente Duits. Als 2^e lijn begeleider heeft ze de taak om personen in het begeleidingsprogramma toe te wijzen, en zij heeft zichzelf aan een leraar in opleiding van een ander vak gekoppeld omdat dit beter uitkomt. In deze gevallen wordt de 1^e lijn begeleider wel gezien als expert ten aanzien van het beroep van leraar, maar is het idee van de expertise ten aanzien van leraar in hetzelfde vak niet meer van toepassing.

In een aantal fragmenten wordt verwezen naar expertise ten aanzien van het begeleiden, gekoppeld aan ideeën over verwacht gedrag van de begeleider. Zo zegt 2^e lijn begeleider van de school Barber over de 1^e lijn begeleider van de school over expertise ten aanzien van het aanzetten tot reflectie:

130

'Het is een practicumdocent, die moet je met die student laten reflecteren op de lessen die die student geeft, (...), die in die zin ondersteunt hoe je een goede vakdocent kan worden. En dat is óók hun uitgangspunt. En dat ze daarnaast een student duidelijk kunnen maken hoe die student zichzelf kan verbeteren. (...), dat als die student van tevoren duidelijk observatiepunten heeft aangegeven, die met ze bespreekt, daar gebruiken wij de cirkel van Korthagen dan bij, van hoe kun je de volgende keer dat nou anders doen, en dat inzetten, en daarin begeleiden'.

En 1^e en 2^e lijn begeleider Linda zegt bijvoorbeeld: *'Je moet hier (op de werkplek: CK) leren, dat is belangrijk, en daarom moeten er hogere eisen gesteld worden aan die begeleiding. Er zijn ook mensen die denken opleiden in school dan heb je zo'n stagiaire, en die doet zijn dingetje, en die breng je een keer een lesbezoek, schrijf je een verslagje en that's it. Dat is eigenlijk maar een heel klein onderdeelje. Wat het betekent voor opleiden in de school is toch regelmatig met mensen te praten en reflecteren'.*

Voor de expertise ten aanzien van het begeleiden wordt van de 1^e lijn begeleiders verwacht dat ze zich scholen. 2^e lijn begeleider van de school Lidy zegt hier bijvoorbeeld over:

‘Nou mijn spd’s (1^e lijn begeleider van de school: CK) zijn allemaal getrainde mensen, ze hebben allemaal een opleiding gevolgd, of een cursus begeleidingsvaardigheden of een coachingsopleiding. Het gebeurt wel eens dat iemand voor een eerstejaars ingezet wordt die beginnend is en de cursus nog moet doen, maar gaandeweg het proces komt altijd een cursus. Dus het zijn altijd mensen met ervaring. Die dus geleerd hebben dat je een student niet moet dwingen om na te doen zoals zij het doen. Ze hebben allemaal een training gehad in gesprekstechnieken. Er is dus een bepaalde achtergrond die ze moeten beheersen om een student te kunnen begeleiden’.

Maar uit de uitspraken van de leraar in opleiding blijkt dat die expertise ten aanzien van begeleiden verschillend wordt ervaren. Uit uitspraken van leraren in opleiding kan worden opgemaakt dat zij verschil ervaren in de mate waarin deze kwaliteit aanwezig is bij de begeleiders. Zo vertelt bijvoorbeeld leraar in opleiding Iris (vierdejaars Engels):

‘Een goede begeleider is eerlijk, open... En beschouwt je als collega en niet als mindere. Dat is hier wel hoor, ze zien je wel als collega, en op andere scholen is dat heel vaak “oh dat is die stagiaire”, dat is hier heel anders. (...) Hier wordt gewoon, niet zo denigrerend gedaan. Gewoon eerlijk, en ze behandelen je gewoon als een volwassene, niet kleinerend. Bij mijn vorige stage zagen zowel de opleidingsdocent (2^e lijn beg school: CK) als de contactdocent (2^e lijn begeleider Opleiding: CK) mij echt als een stagiaire; hoef je niet ergens bij te betrekken want die kan toch nog niks, en lesvoorbereidingen hoef je niet naar te kijken, laat die maar een beetje aanklooien’.

131

En vertelt Lotte (vierdejaars Nederlands):

Ik vind mijn begeleiding nu wel heel goed. Die laat me alles zelf doen, (...), en pas als ik vragen heb dan kan ik naar haar toegaan en dan krijg ik ook een heel uitgebreid antwoord. Maar ze laat me wel eerst alles zelf uitzoeken.

Een ander gebied dat wordt genoemd als expertise die van toepassing is op de begeleiding is de kennis die de begeleider heeft van de omgeving waarin het leerwerktraject plaatsvindt. De begeleider weet hoe zaken georganiseerd zijn, heeft praktische kennis van wat wordt verwacht in de betreffende cultuur. 1^e lijn begeleider Mieke vertelt bijvoorbeeld over wat begeleiden is:

‘Het gaat niet alleen over lesgeven, ja een school bestaat gewoon uit veel meer. Ze zullen wel merken van: ik kan nog zo’n mooie planning hebben... en dan kunnen er dingen gebeuren waardoor een planning op een dag al helemaal anders kan gaan. Het is ook ‘s morgens om half 9 te horen krijgen dat een collega ziek

is, en er staat wel een klas voor een deur en ja als je er dan bent, dan neem je dat even over... dat soort dingen'.

Een ander gebied waarover wordt gesproken als relevant voor de begeleiding heeft betrekking op het verschil in de levensfase. De leraar in opleiding is doorgaans jong en de begeleiding heeft soms ook betrekking op omgaan met de volwassen positie van een beroepsbeoefenaar, met relaties op het werk en in de privésfeer, en met het zelfstandig worden. De expertise van de begeleider heeft dan vooral betrekking op levenservaring en kan als een levensexpertise onderdeel zijn van de begeleiding. Zo zegt 1^e lijn begeleider van de school over haar bijdrage aan het functioneren van haar leraar in opleiding L.:

'Ze is een onervaren collega, ze is twintig! Hartstikke jong. Het had makkelijk mijn kind kunnen zijn, bij wijze van... toch? Ja, dat is toch anders. Ik heb kinderen die ouder zijn dan L., en dan is het toch een andere relatie denk ik die je hebt. Ik neem daar mezelf heel duidelijk in mee. Ik heb niet het idee dat ik het tegen mijn kind heb. Nee. Absoluut niet. Vergelijkbare zorggevoelens heb ik niet. Maar wel natuurlijk dat je weet van die leeftijdsgroep, en waar die kinderen mee bezig zijn, (...) je weet wel van het op kamers wonen of zo, dat soort dingen allemaal, ja, omdat je weet hoe dat werkt...'

132

Nagenoeg alle fragmenten beschrijven expertise die betrekking heeft op de begeleider. In een beschrijving van de praktijk wordt echter ook verwezen naar de mogelijkheid van expertise bij de leraar in opleiding. 1^e lijn begeleiders van de school Arjan en Nicole vertellen dat zij ten aanzien van hun vak op zoek zijn naar leraren in opleiding die expert zijn op een gebied waar zij het niet zijn. Zij hopen dat zij daarmee een uitwisseling van expertise tot stand kunnen brengen: de leraar in opleiding als (gedeeltelijk) vakexpert en de begeleider als beroepsexpert.

Arjan: 'Je kijkt naar (...) hun eigen vaardigheden, naar hun hobby's. Behalve dat ze bij ons een lesprogramma volgen, doen we ook een aantal buitenschoolse activiteiten en als we daar ook voor ons een winsituatie zien dan is dat een kleine pré'. Nicole: 'Wij doen bijvoorbeeld trampolinespringen, als iemand dat op z'n lijstje heeft staan is dat voor ons wel een plus'. Arjan: 'Een aanvulling of een aansluiting'. Nicole: 'Trampoline is natuurlijk een heel specifieke aansluiting maar iemand met de specialisatie atletiek dan kunnen we er ook veel van leren'.

Maar 1^e en 2^e lijn begeleider Linda ziet nog een ander gebied waarop leraren in opleiding meer expertise kunnen bezitten dan de begeleiders. Zij beschrijft, verwijzend naar het maken van persoonlijke ontwikkelplannen (pop's) als uitgangspunt voor het eigen leren organiseren, dat de leraren in opleiding daar meer kennis hebben dan de 1^e lijn begeleiders:

‘Ik heb nu bijvoorbeeld twee derdejaars, die zijn vorige week begonnen, en die hebben zo’n pap ingeleverd, het actieplan en als ik dan zie hoe die twee meiden dingen beschreven hebben, dan denk ik, nou, ze zijn negentien of twintig, ik vraag me af of ik het op die leeftijd gekund had. Echt gewoon heel erg goed. Dus dan denk ik als ik zoiets zie... Heel doordacht zien van dit wil ik nog gaan leren en dit kan ik al en dat heb ik daarvoor nodig en zo ga ik dat doen en dit ga ik dan vragen. Heel duidelijk een beeld van vooruitkijken. En als ze dat ook bij het lesgeven doen, dan denk ik, dan ben je al een heel eind. Zijn derdejaars hè. En dan denk ik voor zo’n spd, die dat ziet, dan denk je van nou, daar kan je gewoon heel ver mee vooruit. Dus die hebben dan ook wel ons iets te leren denk ik om op zo’n manier al te kunnen kijken’.

Ten slotte lijkt het dat er verschil is ten aanzien van de mate waarin de leraar in opleiding wordt erkend als nieuwkomer. De leraar in opleiding wordt dan wel niet gezien als expert, maar wel als zodanig ingezet vanwege personeelsbeleid. Zo vertelt 1^e lijn begeleider Frans dat de aanname van voldoende expertise voor onbegeleide participatie in de praktijk erg onder druk staat en dat de directie de leraren in opleiding gewoon als gelijken zien die samen met hen moeten zoeken naar de juiste weg:

‘De school leunt teveel op de lio’s. Daar bedoel ik mee dat ze eigenlijk bijna fulltime in worden gezet en ja, dat heeft toch ook nog wel wat nadelen. En ik zie dus bijvoorbeeld ook stagiaires die volledige stamgroepen al in hun eentje draaien. En daar ben ik het niet mee eens. Kijk dat ze dat doen als er een mentor bijstaat, dat vind ik prima. Maar niet als... En lio’s geven dat zelf ook aan, dan moeten ze bijvoorbeeld een gesprek met de ouders naar aanleiding van het rapport houden, en dan zeggen ze “ik voel me daar nog niet capabel voor”. En ik zou dat ook niet accepteren. En ja, op de een of andere manier is dat dan organisatorisch niet te realiseren, maar gebeurt het wel, en dan krijg je dus ook telefoontjes van ouders, van ja, ik heb wel een gesprek gehad, maar ja, wat ik nou, ik heb eigenlijk meer vraagtekens toen ik uit het gesprek kwam dan toen ik erin ging. Dat zijn allemaal negatieve, ja, effecten daarvan’.

133

Samengevat laten de beschrijvingen zien dat expertise verschillend wordt gezien. De begeleiders kunnen expertise bezitten ten aanzien van verschillende gebieden en in de praktijk lijken leraren in opleiding daarin verschillen te ervaren. Ook kan er sprake zijn van een bepaalde expertise van de leraar in opleiding. Expertise kan worden gezien ten aanzien van het beroep, het vak, de omgeving, de begeleiding, maar ook wordt er gerefereerd aan een soort expertise dat voorkomt uit meer levenservaring; wellicht het beste te typeren als levensexpertise.

4.4.7 STURING

Waar alle 27 begeleiders elementen van sturing betrekken bij het beschrijven van het begeleiden, is dat bij de leraren in opleiding niet het geval. In de interviews met negen van de vijftien leraren in opleiding zijn in totaal veertien fragmenten aangetroffen. Bij zes leraren in opleiding zijn geen beschrijvingen gevonden die direct zicht geven op de wijze waarop sturing invulling kan krijgen bij de begeleiding. Uit deze veertien fragmenten valt op te maken dat zij in de praktijk ten aanzien van sturing zowel directieve als non-directieve vormen ervaren. Zo beschrijft leraar in opleiding Sander (vierdejaars Biologie) een gang van zaken die als non-directief kan worden getypeerd:

‘Je bepaalt je eigen begeleiding, dus ik bijvoorbeeld, als ik een gesprek met mijn spd heb, (1^e lijn begeleider school: CK) bepaal ik wanneer en wat er aan bod komt en hoe en wat er besproken wordt. En soms is dat wel lang, en soms is dat wat korter. Ja, als je niks hebt dan heb je niks, tenminste, zo is dat bij mij’.

En beschrijft Johan (vierdejaars Geschiedenis) begeleiding waarbij sprake is van directieve sturing:

‘En mijn spd toen (1^e lijn begeleider School: CK), dat is overigens wel een prima vakdocent hoor, maar die wilde wel dat ik echt op zijn manier les gaf. En dezelfde structuur aanhield als hij. En dat was dat ik in principe vóór de klas stond en dan was het nakijken, stukje behandelen, en dat was het. En zo moest dat iedere les en geen variatie (...) het was gewoon zo dat hij wilde dat ik het op zijn manier deed. En dan, die puntjes waar ik dan op moesten letten, waren ook de puntjes van de manier waarop hij les gaf’.

Naast verschillende beschrijvingen ten aanzien van sturing door verschillende begeleiders, zijn er ook uitspraken over verschillende vormen van sturing bij een en dezelfde begeleider. Zo vertelt Iris bijvoorbeeld over de gang van zaken bij de begeleiding door Simon:

‘Het ligt er een beetje aan wat het probleem is. Soms zegt Simon van “ik zou het zus of zo aanpakken” of hij geeft zijn mening van “dat vind ik” of “dat vind ik helemaal niet”. Maar vaak laat hij me zelf naar een oplossing zoeken. Dan is het ook zo dat hij het gesprek niet stuurt. Dat ik echt zelf met een oplossing moet komen: “Wat zou je dan kunnen doen? Heb je daar aan gedacht?” (...) Ik denk dat als Simon denkt dat ik er nog iets van moet leren dat de sturing meer is (...) zo voel ik dat dan. (...) En als Simon iets moet rechtvaardigen, hij heeft best wel een groot rechtvaardigheidsgevoel, dus als hij denkt, dit kan echt niet, dan zegt hij dat ook wel. Hij is heel duidelijk daarin’.

In de interviews met de begeleiders worden bij het beschrijven van begeleiden sturing of elementen van sturing veelvuldig gebruikt. De beschrijvingen laten zien dat sturing zowel in directieve als in non-directieve vorm voorkomt. Zo beschrijft 1^e lijn begeleider Frans bijvoorbeeld non-directieve sturing bij het begeleiden van Sanne;

‘Het is echt meer dat we samen aan het werk zijn. En Sanne heeft dan ook wel eens vragen, van dit of dat, en dan zeg ik, nou, dat zou je zo kunnen doen. Bijvoorbeeld. Maar het is eigenlijk meer samenwerken dan... dan begeleiding’.

En beschrijft 1^e lijn begeleider Marijke directieve sturing bij de invulling van haar taak als begeleider:

‘Je moet sturing geven, op welke punten ze moeten letten. Hoe ze iets kunnen oppikken, vertellen wat ze juist goed doen, of wat ze op een andere manier kunnen doen’.

En ook 1^e lijn begeleider Emile beschrijft een manier van begeleiden die als directief kan worden beschouwd, maar hij vermeldt daar wel bij dat het heel belangrijk is om de sturing goed te verpakken:

Als ik zie; hé, die punten, dan moet zo’n stagiaire, die moet daar aan bij-schaven want dat loopt niet lekker. Nou op het moment dat ze het vertellen en eromheen draaien, of eroverheen gaan, dan grijp ik daarop terug. En dan probeer ik dat duidelijk te maken (...) Altijd proberen om eerst die student zijn of haar verhaal te laten vertellen. Dan vervolgens aangeven en proberen bij te sturen van het kan ook anders, of heb je daaraan gedacht. Sommige stuur je vaker omdat sommige studenten toch, maar dat heeft ook vaak te maken met de eerdere ervaringen en soms ook een beetje met druk die ze op zichzelf leggen, die zien het soms als een aanval. Hoe je het ook brengt. Dus je moet ook echt voorzichtig zijn. En op het moment dat het een aanval is dan is het, ja dan kun je, dan wordt alleen maar de verdediging ingezet en dan zit er geen enkel leermoment in’.

1^e en 2^e lijn begeleider Michel stelt dat zijn begeleiding non-directief moet zijn, maar wel binnen bepaalde grenzen. Hij zegt de mate waarin hij stuurt aan te passen aan de situatie:

‘Ik vind zelfontdekkend leren belangrijk, zelfs voor mijn eigen leerlingen, dat levert meer op dan datgene wat met de paplepel wordt aangedragen... Is altijd een credo van mij geweest; dat wat je zelf leert blijft meer hangen, dat geldt voor studenten precies hetzelfde. Alleen mijn verantwoordelijkheid blijft, geen schade’.

berokkenen. Nou die controle houd ik dan...En als bijvoorbeeld tweedejaars iets willen, zijn ze ook vrij. Maar een student die zegt op een gegeven moment; ik wil geen les geven, ja, dan hebben we een ander probleem. Die ga ik dus wel ook direct sturen van nou jij gaat die en die opdracht uitvoeren. En ik probeer de werkvormen dan nog steeds vrij te laten om niet te dwangmatig te zijn, maar we hebben helaas ook studenten gehad...ik heb er ook gehad voor Aardrijkskunde die niet eigenlijk niet wilden’.

De verschillende vormen van sturing die voorkomen worden gezien als een verschil dat kan voorkomen uit een verschil tussen de persoon van de begeleider. 2^e lijn begeleider van de school Marit vertelt bijvoorbeeld:

‘Het wisselt per spd (1^e lijn begeleider School: CK) denk ik. (...) Lang niet elke spd is sturend. (...) Ik zat even te denken van, het past gewoon heel erg bij de persoon hoe sturend iemand is, en ja, er is ook een spd voor een vak hier op school, die vindt bijvoorbeeld alles flauwekul; dat ze reflecties moeten schrijven is eigenlijk flauwekul, en dat soort dingen. Ja die heeft ook niet naar zijn eigen stagiaire toe iets van “denk er nu eens over na” of “waar komt dat nou vandaan?”’.

136

Maar voornamelijk wordt verschil in sturing gezien als een onderdeel van begeleiding dat meer of minder directief wordt ingevuld afhankelijk van de student. Zo beschrijft 1^e lijn begeleider Jessy dat verschil in sturing volgt uit verschillen tussen leraren in opleiding:

‘Het hangt ook een beetje van de stagiair af, degene die ik vorig jaar had was een hele bijdehante die ook hier op school gezeten had, en die ik nu heb is wat meer teruggetrokken, maar wel heel erg geïnteresseerd en heel erg van plan om iets van die stage te maken. Zie ik mijn rol dan anders? Ik sta daar dichterbij, maar, en ik zal er meer aan moeten doen, maar als persoon denk ik dat dat hetzelfde gevoel geeft. Interviewer: ‘Je zegt, dat je er nu meer aan moet doen, wat is dat dan?’ Jessy: ‘Dan ben ik meer degene die stuurt. Maar goed, we zijn nog maar net begonnen, en de bedoeling is dat zij, laten we zeggen de laatste paar weken van het schooljaar, dat zij degene is die stuurt, en tegen mij zegt van wil jij dat onderdeel doen, binnen mijn planning komt dat uit, en dan doe ik dat. Dat is wel de bedoeling. En nu is dat nog andersom’.

En vertellen 1^e lijn begeleiders Lieke en Roel over het verschil tussen verschillende studenten;

Lieke: ‘Ik begeleid iemand die is gewoon eigenlijk al docent in mijn ogen, dus daar heb ik hele andere gesprekken mee (...) die durven zelf aan te geven van goh in die klas liep het niet zo lekker...kunnen zelf het probleem schetsen. Die beginnen meer zelf te vragen van “is dat bij jullie lessen ook of is dat alleen bij

mij?”... die durven veel meer al zichzelf ook bloot te geven en dingen te vragen. Is dat bij jou ook?’ Roel: Ja. Dan krijg je dus hele andere gesprekken, dan hoeft je geen bewustwording te creëren en dat is het groot verschil. En dan zie je ook dat die in hun lesgeven heel veel durven ... niet zo statig zijn, voor die klas dus al heel verschillende activiteiten laten plaatsvinden in de les enzo. Waarvan soms mijn ogen ook nog open gaan, waarvan ik denk; hé dat is ook een manier om te doen’. Lieke: ‘...terwijl iemand die natuurlijk moeite heeft, vooral met orde...die zie je vaak veel statischer voor die klas staan. En het verschil tussen zo iemand helemaal aan de onderkant en iemand helemaal aan de bovenkant is de sturing die je dan moet geven’.

Naast dat er verschil wordt genoemd ten aanzien van verschillende leerwerktrajecten, wordt er ook verschil beschreven ten aanzien van verschillende onderdelen binnen een traject. Zo vertelt 1^e lijn begeleider Johan:

‘Iemand die heel goed is die stuur ik nog wel, maar dat zit wel ergens anders in. Even simpel; je hebt mensen die wel goed zijn en die niet goed zijn ... iemand die niet goed is, bespeel je in alle opzichten, zowel pedagogisch als didactisch en als persoon. Iemand die heel goed is die stuur je alleen nog maar didactisch, tenminste zo zie ik het. Zo van “heb je hier aan gedacht bij deze inhoud”, “hou er rekening mee dat ze straks dit moeten kennen”... dat is puur didactiek waar je je dan nog mee bezig bent. Maar met pedagogiek of iemand als persoon dat heb je dan helemaal niet. Dus je stuurt wel, maar ...’.

137

Het verschil in sturing wordt vaak gekoppeld aan het verschil tussen de leraren in opleiding. Hierbij wordt door de begeleiders regelmatig gesproken over een model voor sturing dat onderdeel is van het lesmateriaal bij certificeringcursus voor begeleider (zie bv HAN, 2010, Archimedes, 2009). Dit model gaat uit van afnemende sturing naarmate de opleiding vordert. Er is een aantal fragmenten waarin verwezen wordt naar dit model, en daarbij wordt meteen gesteld dat dit model in de praktijk niet altijd relevant is. Zo vertelt begeleider Esther hierover:

‘Die bladzijde met die sturing die vind ik heel mooi...dat je dus zegt van een beginnend student, dus een eerstejaars stagiaire ...dan kreeg je echt een balk van sturing... dan ben je 100% sturend en uiteindelijk moet die in een diagonaal naar de laatste stage met weinig sturing. Ik denk die klopt, dat model vind ik heel erg kloppen, zo hoort het te zijn! Maar die stagiaire zit niet altijd precies op die balk van die leerjaren, nee nee nee nee nee. Dus jij moet zelf dan op dat moment, zal jij als begeleider, een stukje meer moeten gaan sturen of misschien laat je ze al wat meer los. (...) ik vind dat plaatje wel heel toepasbaar, alleen waar de studenten erin staan ligt niet aan de stagejaren’.

En 1^e lijn begeleider John zet vraagtekens bij de haalbaarheid van het te bereiken eindstadium van weinig sturing;

‘Ik ken het theoretische plaatje en dat wil ik echt wel nuanceren want ik denk dat heel vaak in het onderwijs, vanuit de aard van wat wij allemaal zijn, dat, of ik vertel het of we sturen naar datgene toe wat wij willen. En dat is, dat weten we allemaal, dat is ook link dat is ook gevaarlijk en ik zeg ook heel leuk tegen de stagiaire; “nee pas op dit doe ik hè, maar jij moet je eigen weg kiezen” ... ja, jij moet je eigen weg kiezen, maar ik heb het al wel gezegd!’.

Samenvattend kan worden gesteld dat zowel directieve als non-directieve variant van sturing lijkt voor te komen in de praktijk. Maar waar in de theorie praktijken worden onderscheiden in situaties waar één van beide dominant is, lijkt in de praktijk van het leraren opleiden op school sprake te zijn van een praktijk waar beide vormen voorkomen en niet zozeer worden gezien als een vaststaande voorwaarde, maar als een element van begeleiding dat kan variëren. Deze variatie kan een onbewust karakter hebben en afhangen van de persoon van de begeleider, maar vooral heeft het ook een bewust karakter in de vorm van een manier van begeleiden die afhankelijk van de student wordt ingezet, sturing lijkt door begeleiders te worden gebruikt als een instrument. En dat laatste lijkt ook een voorgeschreven praktijk te zijn, als je kijkt naar de modellen uit de professionaliseringscursus waar wordt voorgesteld dat sturing afneemt bij het vorderen in de opleiding. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat dit model in de praktijk niet altijd als relevant wordt gezien: sturing wordt door de begeleiders vooral gekoppeld aan de inschatting van de kwaliteit van de leraar in opleiding.

138

4.4.8 BEOORDELING

Omdat alle beschrijvingen in de interviews laten zien dat zowel oordelen als beoordelen verweven is met de begeleiding kan worden aangenomen dat er in de praktijk van het Opleiden in de School weinig onderscheid is tussen een wel of niet evaluatieve invulling van begeleiding. Toch zijn er ten aanzien van het oordelen en beoordelen zelf wel opmerkelijke uitspraken gevonden, die doen vermoeden dat er toch veel variatie is bij de invulling van begeleiding. Want waar geen verschil wordt besproken ten aanzien van het scheiden van beoordelen en begeleiden, zijn er wel aanwijzingen dat er in het omgaan met de beoordeling verschillen zijn te zien.

Alle respondenten vertellen in het beschrijven van de praktijk dat er formele begeleiders betrokken zijn bij de formele beoordeling van het leerwerktraject. Met andere woorden: de officiële evaluatie van een leerwerktraject wordt gedaan door 1^e en 2^e lijn begeleiders. Er wordt echter wel verschil beschreven in

welke 1^e of 2^e lijn begeleiders een rol spelen bij de beoordeling, en welke rol ze dan spelen. Zo beschrijft 2^e lijn begeleider van de school Barber een praktijk waar zij de officiële beoordeling bijwoont en daarbij het proces bewaakt. De 1^e lijn begeleider van de school voert de beoordeling uit:

‘Ik beoordeel niet. Dat doet de spd (1^e lijn begeleider school: CK). Ik probeer alleen samen met hen eruit te komen van: is zo’n student ver genoeg? En daar help ik als het ware de spd ook in om daarover na te denken door vragen te stellen. Want vaak hebben spd’s ook zo van nou ja, als het nou niet is dan komt het volgend jaar dan wel. Maar ja, het ergste is dat ze een vierdejaars lio krijgen en dat ze denken hoe is die in godsnaam in die liostage terechtgekomen. Want de meesten vinden het heel lastig om iemand een onvoldoende te geven, dat durven ze haast niet’.

Maar 2^e lijn begeleider van de school Sylvie beschrijft bijvoorbeeld een praktijk waar zij samen met de 2^e lijn begeleider van de opleiding de beoordeling uitvoert en de 1^e lijn begeleider van de school daarbij de leraar in opleiding ondersteunt;

‘Ik beoordeel samen met de abi (2^e lijn begeleider opleiding: CK). En we vragen ook altijd de mening van de spd (1^e lijn begeleider school: CK). En in principe zitten we ook altijd allemaal bij het laatste gesprek. En dan is de rol van de spd meer de helper van de student, wij komen dan met vragen en soms komt een student er bijvoorbeeld niet uit en dan gaat de spd vaak van “jawel, en weet je nog dit en dit” of iets dergelijks.

139

Die gezamenlijke beoordeling door de verschillende formele begeleiders blijkt overigens niet altijd zonder problemen. Zo vertelt 2^e lijn begeleider van de school Kees dat in zijn praktijk de beoordeling gezamenlijk wordt uitgevoerd door de formele begeleiders van de school en de opleiding, maar dat de 2^e lijn begeleider van de opleiding de uiteindelijke uitkomst bepaalt. Over deze praktijk heeft hij grote twijfels ten aanzien van de kwaliteit van deze beoordeling. Hij geeft het volgende geval als voorbeeld:

‘Een maatschappijleerstudente van X (opleiding: CK), die min of meer klaar was met haar theoretische vakken, die dat met redelijk hoge cijfers afgesloten had, en waar eigenlijk X van verwachtte dat wordt een topstudent, of een topdocent. En die komt voor de klas bij een van de spd-ers (1^e lijn begeleider school: CK) op Y (locatie), en als je haar les bekijkt, dan mankeert er altijd wat aan... (voorbeelden)... En toen zei Jan (2^e lijn begeleider van instituut: CK): luister!, dit is goed, ik heb een goede les gezien. En toen zei die spd: ik nog niet! Hoezo, ik niet? Nou zei ze... (voorbeelden). Ja, zegt Jan, maar hetgeen wat ik gezien

heb zag er goed uit. Dus ik vind het goed. Zegt die collega, 'stel dat u de auto bij mij brengt om te repareren, en wij spreken af dat ik dit doe, en ik doe een ander stuk, en dat doe ik heel goed, bent u dan tevreden?' Nee, natuurlijk... en toen viel hij stil. (...). En dat was een heel stevig conflict. En toen zei Jan, ik wou deze stage met een 8 beoordelen. Ik zeg, zou ik niet doen. Hij zegt, ik heb daar de eindverantwoording voor. (...) Dat ging uiteindelijk over de interpretatie van haar les. En dan blijkt dat de manier waarop een vertegenwoordiger van de lerarenopleiding tegen zo'n les aankijkt een duidelijk andere is dan zo'n spd die elke week voor de klas staat...'

Ook 2^e lijn begeleider Jos uit twijfel over de kracht van de gezamenlijke beoordeling:

'Wij (1^e + 2^e lijn begeleiders: CK) beoordelen eigenlijk heel snel terwijl ik wel eens denk, ik ben benieuwd hoe het over twee jaar met diezelfde persoon zou zijn, want dan zou het misschien wel lukken. En dat vind ik jammer, want we rekenen je nu af, echt zo, ik reken je nu af op iets wat je als jij de tijd zou krijgen, wel kunt.'

140

Naast de beschrijvingen van de tussen- en eindevaluaties waarin de leraar in opleiding wordt beoordeeld door de 1^e en 2^e lijn begeleiders, worden bij het beschrijven van de praktijk van het begeleiden van een leerwerktraject ook uitspraken gedaan die betrekking hebben op oordelen in de begeleiding. In de beschrijvingen van de respondenten zijn 32 uitspraken gevonden die betrekking hebben op oordelen als onderdeel van de dagelijkse begeleiding. Een bijzondere positie lijkt te worden ingenomen door het eerste oordeel dat de begeleider heeft van de leraar in opleiding. Zo vertelt bijvoorbeeld 1^e lijn begeleider van de school John over zijn taak als begeleider:

'...je ziet meteen wie het niet beheerst ... je ziet ook meteen dit gaat heel lang duren als die het wil leren, ik heb altijd in m'n achterhoofd of het wel kan dat iemand er twee of drie jaar voor nodig heeft om het te leren (...) soms zeg ik wel eens: een stagiaire is er nog niet aan toe om voor een klas te gaan staan terwijl die een of twee jaar later, als die wat ouder is, dat wel zou zijn, maar daar kun je niet op wachten. Dat is vaak het probleem...'

Ook 1^e lijn begeleider van de school Frans noemt zijn oordeel bij de start van het traject als een onderdeel van het invullen van zijn rol als begeleider:

'Nou, ik heb wel eens stagiaires gehad, lio's, waarvan ik gelijk het gevoel had toen ze voor die groep gingen staan, van ja, die heeft het wel in de vingers. (...) de interactie met de groep en ja, ook een soort natuurlijkheid, dat je merkt van iemand is zichzelf, en door zichzelf te zijn krijgt hij contact met de groep en dat klikt gewoon. Er is een goede chemie. En dat heb je eigenlijk vaak al bij de eerste

lessen die je observeert, heb je dat in de gaten. En daarnaast heb je ook wel eens stagiaires, die heb ik wel eens gehad, dat je dacht, nee, niet doen. Die zaten toch al vaak ook in de derde. Zelfs eentje ook in de vierde'.

En 1^e lijn begeleider van de school Daan noemt het eerste oordeel bij het beschrijven van het begeleiden van een 4e jaars leraar in opleiding:

'Dan zie je van begin af aan...er lopen dingetjes in klassen helemaal fout, en dan is dat heel moeilijk te redden, want het is dan voor die mensen ook heel moeilijk aan te geven waar het precies mis gaat, en dat ze dus echt geen goede band met die klassen aan kan gaan, dat conflicten die ontstaan maar blijven sudderen, en dat ze eigenlijk helemaal geen handvatten heeft om dat weer in rechte lijnen te krijgen. En afhankelijk van jouw eigen rooster, kun je dan misschien een paar extra lessen mee volgen, maar dan is dat te weinig...'.

Waarover de begeleiders oordelen bij aanvang, lijkt in de praktijk te kunnen verschillen. 1^e lijn begeleider van de school André vertelt dat hij op andere zaken let dan sommige collega's:

'Er zijn collega's die vinden orde een van de belangrijkste aspecten. En daarna pas het lesgeven. Terwijl ik zelf het uitgangspunt heb van als een les goed in elkaar zit, met genoeg uitdaging, dan kom ik dat ordeprobleem veel minder tegen en dan is dat iets wat over het algemeen vrij eenvoudig op te lossen is. Kijk en daar kunnen we heel erg van mening verschillen gewoon'.

141

De oordelen lijken daarmee een belangrijk onderdeel te kunnen zijn voor de begeleiders. Maar het oordelen door de begeleiders wordt ook door leraren in opleiding genoemd als een belangrijk onderdeel van de begeleiding. Zo zegt Karel (vierdejaars Nederlands) over wat een begeleider moet doen:

'Je begeleider moet gewoon een heel duidelijk beeld hebben, een heel duidelijk oordeel eigenlijk over jouw functioneren. En heeft hij dat niet, dan heb jij voor je stage ook geen leerdoelen. En dan kan je eigenlijk ook niet verder'.

En overeenkomstig zegt Eliana (4e jaars bio):

'Je kan zelf leerdoelen stellen, maar ik heb gevraagd van wat vind jij (1^e lijn begeleider school: CK) er nou eigenlijk van? Hij was heel duidelijk in waar ik mezelf in kon verbeteren en ook heel duidelijk in, nou, dit heb je goed gedaan, maar ik wilde eigenlijk een soort samenvattend oordeel zo van, nou, het gaat eigenlijk wel redelijk, of het gaat goed, of het gaat super, maar hij was daar heel erg terughoudend in en hij zei ook, dat ga ik je nou nog helemaal niet zeggen. Dat vond ik heel erg lastig. En daar heb ik toen ook wel gezegd van ik vind het

echt heel belangrijk om te weten. En toen zei hij dan ga ik bij de evaluatie je dat oordeel geven. Dus dat vond ik wel heel vervelend. En uiteindelijk toen was het allemaal hartstikke goed, toen had ik zoiets van waarom had je dat niet eerder kunnen geven, want ik heb daar wel even mee gezeten'.

Dit komt ook terug bij leraar in opleiding Ellis (vierdejaars Engels) als ze uitlegt waarom ze vindt dat haar 1^e lijn begeleider van de school zijn functie niet naar behoren uitoefent:

'Ik wil horen of ik het eigenlijk wel goed doe ja of nee... ik wil wel eens bevestiging. Doe ik het goed dan wil ik horen dat ik het goed doe, doe ik het niet goed dan wil ik horen dat ik het niet goed doe'.

Opmerkelijk is tenslotte de opmerking van de 2^e lijn begeleider van de school Barber waar zij stelt dat de formele beoordeling niet altijd overeenkomt met de oordelen over het functioneren:

'Dan kan het best zijn dat ze een voldoende voor hun stage hebben gekregen omdat ze wel aan die competenties voldoen en zo, maar dan zou ik zeker het advies geven om als ze dan een baan krijgen te vragen om extra begeleiding ...Ik had vorig jaar een student voor Wiskunde, dat ging heel goed, ging ook heel leuk met de leerlingen om, maar organisatorisch, en hij kwam zijn afspraken nooit na...Op alle vlakken zaten fouten. En dan ... moet je zo'n stage wel goedkeuren? In feite wel, want het gaat gewoon hartstikke goed, en hij kan het nog leren, ik leer ook nog dagelijks, maar, dat vind ik dan heel moeilijk. Als je ziet, dat er nog heel veel te leren valt, terwijl er ook een heleboel goed is. En dan kijk je toch uiteindelijk naar wat er goed is en dan gaat zo'n student door, maar...'

Concluderend kan worden gesteld dat de praktijk van het begeleiden van het werkplekleren van leraren in opleiding geen scheiding kent van beoordeling en begeleiding. Oordelen en beoordelen zijn onderdeel van de dagelijkse gang van zaken, begeleiden wordt door de respondenten gezien als een gecombineerde taak. Toch is er ten aanzien van de evaluatie wel verschil te maken in de invulling van de begeleiding. Zo lijkt er ten aanzien van de beoordeling verschil te bestaan en wie de beoordelingen uitvoeren, en welke rol welke formele begeleider precies speelt in dit proces. En er lijkt ten aanzien van het oordelen een verschil te kunnen zijn in het gebied waarover de begeleider het van belang vindt om te oordelen. Opvallend daarbij is dat er ook leraren in opleiding zijn die het oordelen een belangrijk onderdeel van de begeleiding noemen. Ten slotte is ten aanzien van de evaluatie opmerkelijk dat het mogelijk kan zijn dat de beoordeling en de oordelen niet helemaal overeen hoeven te komen.

4.4.9 FUNCTIES

In de beschrijvingen van de praktijk door de 42 respondenten is gekeken naar fragmenten waarin zij functies in de begeleiding beschrijven. Op basis van bevindingen van Kram (1983), aangevuld met bevindingen van Scandura & Pellegrini (2007) zijn deze beschrijvingen geanalyseerd op aanwijzingen voor verschil binnen, en tussen, vier soorten van functies: gastheer, leermeester, rolmodel en raadgever. Beschrijvingen van alle vier de functies komen voor, waarbij de functie van leermeester centraal staat in alle beschrijvingen; het geven van feedback op de prestaties in begeleidingsgesprekken lijkt in alle gevallen onderdeel van de praktijk. Eveneens hebben veel beschrijvingen van de praktijk betrekking op de functie van gastheer: het wijzen van de weg in de dagelijkse praktijk wordt veelvuldig genoemd als invulling van het begeleiden. De functies van rolmodel en van raadgever komen in de beschrijvingen van de dagelijkse praktijk beduidend minder voor, slechts enkele respondenten beschrijven deze functies bij het vertellen over de dagelijkse praktijk. Dat sommige dit wel beschrijven en anderen niet is wellicht geen sterke aanwijzing voor verschil in het gehele concept van vier verschillende functies. Toch zijn er in de interviews – met name in die van de begeleiders – beschrijvingen die aannemelijk maken dat er in de invulling van begeleiding verschil kan zijn tussen en binnen begeleidingsrelaties wat betreft het gehele concept van functies zoals afgeleid uit het onderzoek van Kram en Scandura.

143

Zo kan bijvoorbeeld de mogelijkheid van het verschil in functies tussen relaties worden afgeleid uit de beschrijvingen van vierdejaars leraar in opleiding Sanne en haar 1^e lijn begeleider Frans. Sanne vertelt dat Frans wel als gastheer functioneert en haar de weg wijst in de dagelijkse praktijk, maar vertelt dat de 2^e lijn begeleider Simon tijdens dit traject de functie van leermeester vervult. Frans ziet ze meer als een ervaren collega (zie bijvoorbeeld ook bevindingen constellatie Sanne in §4.3.5). Beschrijvingen van Frans laten dezelfde beleving zien, maar Frans ziet hierin wel een verschil met andere trajecten die hij begeleidt. Zo zegt Frans bijvoorbeeld over wat hij als begeleider in de praktijk doet:

‘Dan ga je een soort afsprakenlijstje maken van nou, we hebben nou geconstateerd dat het daar en daar fout gaat. Nou, we hebben ook samen gezien waar het aan ligt, waar de oorzaken liggen van die onrust en die ordeproblemen. Ik zie dat je eigenlijk iedere keer weer in dezelfde valkuil trapt. Nou, dan spreek ik nu af voor de volgende les... bijvoorbeeld dan pakken we dit stukje op en dan gaan we daar aan werken. (...) Maar bij Sanne (...) dat is bij haar eigenlijk niet zover gekomen in die zin. Ik heb wel eens ooit, in het begin had ze wat problemen met een leerling, een bepaalde leerling, die, dat is niet de makkelijkste, en toen zag ik dat ze op een gegeven moment ook haar stem begon te verheffen en die spanning liep steeds meer op. Toen heb ik haar een advies gegeven’.

Een situatie waarin een begeleider niet tot de uitvoering van de functie van leermeester komt wordt ook beschreven door 1^e lijn begeleider Nicole. Zij vertelt dat ze als begeleider activiteiten van de leraar in opleiding observeert en daarna feedback geeft, maar ze vertelt ook hoe dit in de weerbarstige praktijk niet altijd tot stand komt. Hieruit kan worden afgeleid dat er daarmee een verschil kan ontstaan tussen verschillende begeleidingstrajecten:

‘Maar het lastige is de lio zoals ik die nu heb, ik heb altijd gelijk met haar les. Ik kan nooit, ik zou iets moeten regelen om bij haar in de les te kunnen kijken. (...) En bij ouderavonden, normaal gesproken zeg ik van, ik kom de eerste drie even erbij zitten, maar nu, mijn ouderavond was gelijk en duurde veel langer, ik kon haar ook niet helpen’.

En ook 1^e lijn begeleider van de school Jessy merkt bij zijn beschrijving van het functioneren als leermeester dat er verschil bestaat in de mate waarin dit tot stand komt:

‘Als ik een les gezien heb van iemand wil ik hem ook het liefst zo snel mogelijk bespreken, want dan ligt het nog allemaal vers bij de persoon zelf en ook bij mij en dan kun je het veel beter over de inhoud en aspecten die misschien goed of verkeerd gingen hebben. Het liefst meteen na dat lesuur. Maar ja, dat loopt niet altijd zo’.

144

1^e en 2^e lijn begeleider van de school Linda vertelt over feedback geven als invulling van het functioneren als leermeester dat er verschil bestaat tussen studenten in het kunnen uitvoeren van deze functie:

‘Ik vind het heel veel energie kosten als ik tegen iemand aanloop die ja.. heel moeilijk reflecteert en meteen in de verdediging schiet en die meteen zegt “ja maar ik weet het allemaal wel”, en ja, laat het dan ook zien en dan is het heel moeilijk om daardoor heen te prikken om duidelijk te maken van wat wordt er nu bedoeld, wat wordt er verwacht van jou? Ik zie best wel capaciteiten, maar zolang ze niet reflecteert op zichzelf, dan denk ik; je hoeft niet te beginnen want ze loopt gewoon finaal vast, ze brandt af, dat lukt niet’.

2^e lijn begeleider van de opleiding Jan laat zien met zijn beschrijving van de praktijk op zijn school dat er ook verschil kan zijn tussen de 1^e lijn begeleiders in de uitvoering van de functie van leermeester:

‘Zoals ik ze zie is de spd (1^e lijn begeleiding school: CK) de directe werkbegeleider en ook de leerbegeleider, die gewoon dagelijks de voortgang van de student begeleidt, die het leren van de student goed monitort (...) Het leren van de student

door het stellen van vragen zou eigenlijk al overal en in elke jaargang moeten gebeuren. En dat gebeurt niet altijd'.

1^e lijn begeleider van de school Emile laat zien dat er verschil in functies kan zijn als hij vertelt over verschil in het functioneren als rolmodel:

'Het speelt mee dat een student een keer in je les gekeken moet hebben voordat hij vertrouwen heeft in die spd, van oh! als het een keer mis gaat, dan is er niks aan de hand. Dan kan ik de volgende keer gewoon lesgeven. Want studenten moeten zeker in het begin nog leren om feedback te krijgen. Als ik een hele slechte les heb, en daar zit een student achterin, en die zegt, meneer, dat was een hele slechte les, om die en die en die reden, dan geeft hij feedback op die les. Hij geeft geen feedback op mij. Hij geeft feedback voor zover het die slechte les betreft. Maar hij vertelt niet dat ik een slecht persoon ben omdat ik een slechte les gegeven heb. Maar je persoon en hetgeen wat je gedaan hebt in die feedback loskoppelen, dat is wel heel essentieel. Pas als je dat gezien hebt, dan durf je ook feedback te krijgen. En als een student dat vertrouwen door die spd gekregen heeft, dan durf je ook in zo'n les, in een volgende les, een keer op je snufferd te gaan. Het een keer laten mislukken. Jij dacht ik geef een hartstikke leuke groepsles, en die groepsles die eindigt in een grote puinhoop. Als je dan geleerd hebt dat je commentaar kunt krijgen op iets wat je doet zonder dat het bij jou terecht komt, dan wordt het veel veiliger. En dan word je uiteindelijk veel meer bereid om te gaan leren wat er op die werkplek wel moet gebeuren'.

145

Waar Emile vertelt over belang van functioneren als rolmodel, lijkt er een verschil te zijn met 1^e en 2^e lijn begeleider van de school Leo die juist zegt dat hij niet als voorbeeld wil functioneren:

'Giet het maar in een vorm en we overleggen wel. Ik ben altijd voorstander geweest, en nog steeds, vorig jaar heb ik ook nog een student gehad, van doe maar. "Ja hoezo doe maar?" Doe maar! Je moet iets gaan doen, jij komt hier praktijk doen! Jij moet geen kopie worden... "maar ik wil eerst kijken hoe u het doet". Maar ik wil geen kopie zien van mijn les. Jij moet een eigen docentschap, eigen leraar zijn ontwikkelen. Een eigen methodiek. Ik zeg, ga op je ontdekkingsreis. Ik zeg; en je maakt vergissingen, maak ik vandaag de dag ook nog steeds, we maken zelfs soms ook nog wel fouten. Ik zeg maakt niet uit. Daar kom je verder door!'

1^e en 2^e lijn begeleider van de school Sylvie vertelt over het functioneren als leermeester en hoe dat soms op gespannen voet kan staan met de functie van raadgever. Dit is een voorbeeld dat doet vermoeden dat er verschil kan zijn tussen het uitvoeren van verschillende functies naast elkaar:

‘Maar het is natuurlijk ook belangrijk dat een student zijn kop boven water houdt. En dat is soms dan veel belangrijker dan dat hij dat aan een stukje theorie koppelt. Maar tegelijkertijd hoort het er ook bij. En op het moment dat het met een klas fout gaat, in hoeverre kun je dan terug naar het feit dat het pubers zijn, en die zitten in die en die fase, en noem maar op. Hoe vaak wordt dan die koppeling nog gelegd? Je kunt het een spanningsveld noemen’.

Over de functie van gastheer kan uit beschrijvingen ook worden vermoed dat er verschil kan bestaan binnen een traject. Zo beschrijft 1^e lijn begeleider Arjan bijvoorbeeld hoe hij de functie van gastheer vervult en plaatst hij deze functie nadrukkelijk tijdens de start van het traject:

‘En in het begin dan zeg ik ook van heb je meer tijd nodig, geef het aan, wil je eerder een gesprek, klop bij me aan, wil je in de pauze ergens over praten, geef het aan, kom met alle vragen die je hebt want in het begin is dat gewoon ontzettend belangrijk, want ja, zij moeten toch ook in die school alles opeens weten te vinden, en er komen gewoon heel veel dingen op ze af. Dus die eerste opvang die is ontzettend belangrijk’.

146

Uit de beschrijvingen van de praktijk kan worden opgemaakt dat in de invulling van begeleiding vooral de functie van leermeester en die van gastheer worden gezien. De beschrijvingen zijn algemeen en wellicht zijn dit de twee functies die door respondenten meer worden gezien als voorbeelden van begeleiden dan de andere twee functies.

4.4.10 OPBRENGST

In de interviews wordt veelvuldig gesproken over de opbrengst van het werkplekleren door te participeren in het dagelijks proces van de school als onderdeel van de opleiding. Het leren omgaan met de complexiteit van het functioneren in de dagelijkse praktijk leidt tot het ontwikkelen van flexibiliteit, improvisatie, en relativering van de eigen rol. Het leren organiseren van lesactiviteiten leidt tot het ontwikkelen van didactische vaardigheden, reële plannen kunnen maken, en zicht krijgen op wat je moet en wat je kan voorbereiden. En het leren op de werkplek leidt tot het eigen maken van de rol of positie van leraar, en het ontwikkelen van de daarvoor nodige zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, en dat je initiatief moet nemen. Deze uitkomsten worden als belangrijke opbrengst genoemd door zowel leraren in opleiding als begeleiders, waarbij wordt opgemerkt dat de werkplekken (scholen) dusdanig kunnen verschillen in de dagelijkse praktijk dat ze tot een verschillende leeropbrengst kunnen leiden. Er ontstaan verschillende leersituaties door bijvoorbeeld een ander soort inrichting van het onderwijs, andere gangbare didactiek, andere faciliteiten, ander soort leerlingen (onderwijsniveau); andere soort schoolcul-

tuur, en andere soort ouders (sociale achtergrond). Over de opbrengst van de begeleiding die rond dit werkplekleren wordt georganiseerd worden verschillende soorten van opbrengst beschreven voor de verschillende partijen van de leraren in opleiding, de begeleider en de school.

Opbrengst voor de leraar in opleiding

De leraren in opleiding omschrijven voornamelijk drie verschillende soorten van opbrengst van de begeleiding; een bijdrage aan de ontwikkeling van beroepsvaardigheden (acquisitie), ondersteuning bij het vinden van de juiste houding (transformatie) en het vinden van de weg in de organisatie (praktische ondersteuning).

Een ‘goede’ begeleider levert een bijdrage aan het helder krijgen waar het handelen van de leraar in opleiding niet goed gaat en draagt vervolgens actief bij aan de verbetering. Hierbij moet worden opgemerkt dat er wel een verschil zit in de termen waarmee deze als positief ervaren opbrengst wordt beschreven. Waar de ene leraar in opleiding als positieve bijdrage van begeleiding beschrijft dat hij samen met de begeleider analyseert wat er niet goed gaat, en samen alternatieven bedenkt, noemt een ander als positieve bijdrage dat een begeleider wijst op wat er niet goed gaat en zegt wat – of hoe – het anders moet. Dit verschil kan leiden tot een verschil in de ervaren bijdrage van de begeleiding; zo vertelt Samir bijvoorbeeld over een begeleider die niet de gewenste bijdrage levert:

‘Het was gewoon zo dat hij wilde dat wij het op zijn manier deden. En dan, die puntjes waar we dan op moesten letten,... het waren ook de puntjes waarop de manier waarop hij les gaf, eh ja, minder was. Dat was wel een beetje jammer, minder. (spottende toon: CK) (....) Ik geef het op mijn manier en ik ben hier! Dat zei ik dan, ik wil het gewoon op mijn eigen manier doen. En als dat dan fout is, dan wil ik horen wat ik dan echt fout heb gedaan. Maar niet dat ik zijn stijl moet overnemen’.

Maar John vertelt bijvoorbeeld dat hij van zijn begeleider precies heeft geleerd wat hij moet zeggen als hij leerlingen moet laten beginnen met zelfstandig werken:

‘Eigenlijk iets heel simpels, maar als je voor de klas gaat staan en je wilt dat die klas rustig aan het werk gaat, dat heb ik van hem dit jaar geleerd. Dan vraag je, luister, weet iedereen wat hij moet doen? En iedereen weet dat! Niemand steekt zijn vinger omhoog!!! Dan zeg je van nou, prima, degene die nu nog zijn mond open heeft, die weet dus blijkbaar niet wat hij moet doen, die geef ik werk mee. Zoiets krijgen we niet op de X (lerarenopleiding; CK), en dat zijn wel van die hele belangrijke zinnnetjes, die het wel beter maken, die het gedrag en de gang van zaken in een klas bepalen’.

Goede begeleiding leidt mede tot een bijdrage aan je houding als aankomend leraar (transformatie). Een begeleider leert je hoe je met zaken – en emoties - om moet gaan. Leraren in opleiding vertellen dat begeleiders vooral helpen om te leren omgaan met de ervaring dat de praktijk erg complex is en verwachtingen vaak niet uitkomen. Zo vertelt Lieke over wat ze bijvoorbeeld van een begeleider leert:

‘Omgaan met je ervaring... dat je moet in enkele minuten beslissen terwijl je er niet over na hebt gedacht... Je leert gesprekjes met leerlingen, oefenen op de opleiding. Met klasgenootjes, allemaal heel veilig en uitgeschreven. Maar op een gegeven moment sta je gewoon met een huilende leerling op de gang en los dan maar op. Kom er maar eens achter wat er precies aan de hand is. En dan doe je het niet goed. En dan is het dat je dat niet vijf minuten van tevoren kan bedenken, en dat is dan ook niet erg. Zo gaat het in het echt. Daarmee omgaan leer je niet op de opleiding’.

En Sanne vertelt over wat ze leert van haar begeleider:

‘Dat het goed is om te vertellen wat niet goed gaat. Dat je een probleem hebt. Want veel mensen hebben probleem maar houden zich dat voor zichzelf. Bijvoorbeeld over belasting, dat je denkt dat je niemand kunt belasten maar je moet toch leren vertellen wat niet goed gaat’.

148

Verder noemen de leraren in opleiding vooral dat ‘goede’ begeleiding helpt met het duiden van de manier van werken en met elkaar omgaan in de specifieke school. Een begeleider vertelt hoe alles werkt in de betreffende organisatie (boeken, procedures, pauzes), hoe je zaken in het contact met specifieke leerlingen moet interpreteren (bijvoorbeeld achtergronden bij probleemleerlingen), en helpt op basis van ervaring met het maken van praktische keuzen (bijvoorbeeld in verband met inzet van faciliteiten als practica-instrumenten of ict). Zo zegt Steven over de opbrengst van de begeleiding:

‘bijvoorbeeld alles van waar je een punt moet invoeren tot wat er is met het ellendigste kind’.

Maar de leraren in opleiding noemen ook negatieve opbrengst van de georganiseerde begeleiding als zij deze als slecht ervaren. Zo vertelt Ellis over haar frustratie als gevolg van geen enkele verdere bijdrage van de begeleiding:

‘Bij mij heeft hij ondanks pogingen van mij, sinds het begin van het schooljaar niks gedaan’

Opbrengst voor de begeleiders

Bij vragen naar de opbrengst van begeleiden noemen de begeleiders vooral opbrengst voor de leraren in opleiding die overeenkomt met wat de leraren in opleiding zelf ook noemen:

‘Laten zien wat je allemaal kan doen om situaties op te lossen’ (Frans). ‘Leren dat je dingen niet persoonlijk moet zien’ (Linda). ‘Als je nieuw bent heb je nog weinig zicht om op terug te vallen als het niet gaat, dan ben jij er om alles uit te leggen hoe het hier gaat’ (Esther).

Wat betreft uitspraken over opbrengst anders dan die voor de leraren in opleiding noemen de begeleiders vooral voldoening die volgt uit de eigen bijdrage aan de opbrengst van de leraar in opleiding (welbevinden): *‘Dat is heel leuk om ze dat te laten voelen, dat je van tevoren zoiets moet doordenken en moet organiseren’ (Lidy).*

Maar het begeleiden heeft ook een negatieve kant, in de vorm van tijdsdruk die zorgt dat het goed uitvoeren van het begeleiderschap onder druk staat, en soms zelfs het verzorgen van het eigen onderwijs. Zo zegt Linda bijvoorbeeld:

‘En de praktijk, als je kijkt, dat is ook wel een belangrijk hoor, als je alles bij elkaar goed wil doen als docent, in het aantal uren dat iemand fulltime of met een 0,8 baan moet geven, en dan nog buitenlesactiviteiten, leerlinggesprekken, studentgesprekken, ..lesbezoeken. Alles goed willen doen. Om dat goed te doen is gewoon echt heel erg veel’.

149

En Nicole zegt:

‘Ze hebben op woensdag terugkomdag (op de opleiding; CK) en dat is mijn gunstigste dag waardoor ik op andere dagen tijd vrij moet maken als ik het hartstikke druk heb met zelfles geven’.

Opbrengst voor de school

De begeleiders beschrijven soms ook opbrengst van hun begeleiderschap voor de school waar ze hun rol beschrijven ten aanzien van het personeelbeleid. De leraren in opleiding worden in sommige gevallen ingezet om vacatures in te vullen. De begeleiders leveren een bijdrage door werven, adviseren of selecteren, of door hun contact met eerder begeleide leraren in opleiding in te zetten. Verder helpen ze P&O door ze te tippen over mogelijke toekomstige werknemers (in verband met lerarentekort).

Frans zegt hierover:

‘Ze worden voor van alles gevraagd en zeggen op alles te makkelijk “ja”. En dan kan jij soms zeggen van nee dit moet dat toch niet doen want dat gaat fout’.

Samengevat

Uit de beschrijvingen van ervaringen met de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School valt op te maken dat het begeleiden een verschillende bijdrage kan leveren aan de uitkomst van het werkplekleren. Er zijn beschrijvingen gevonden over een opbrengst voor de leraar in opleiding, voor de begeleider, en voor de school. De georganiseerde begeleiding kent echter niet alleen positieve opbrengst, maar kan ook leiden tot tijdsdruk en frustratie.

4.5 CONCLUSIE EN BETEKENIS; AFSLUITING DEEL 1

Met een verkenning van de theorie, gevolgd door een inductieve en een deductieve verkenning van de praktijk, kan het volgende worden geconcludeerd over de georganiseerde begeleiding bij het OidS:

1. De invulling van de georganiseerde begeleiding verschilt:

- 1a) *per leerwerktraject;*
- 1b) *op verschillende momenten binnen een traject.*

2. Dit verschil komt tot stand door:

- 2a) *kenmerken en opvattingen van de personen;*
- 2b) *de klik tussen de betrokkenen;*
- 2c) *de leerwerksituatie zoals die op dat moment aanwezig is.*

Met het verkennen van theorie en de praktijk blijkt dat de georganiseerde begeleiding niet alleen een fuzzy concept is dat bestaat uit complexe concepten; de praktijk laat ook nog zien dat het fenomeen in verschillende situaties verschillend vorm krijgt, en dat die vormgeving geen vaste invulling betreft, maar eerder een proces is dat op verschillende momenten verschillend tot stand komt, met een verschillende invulling. In de vorm die de begeleiding krijgt, blijken de afspraken met betrekking tot de organisatie herkenbaar, maar voornamelijk als een soort uitgangspunt waar in de praktijk meer of minder uitvoering aan wordt gegeven. Sommige afspraken, bijvoorbeeld over de organisatie van formele begeleiders, lijken in sommige situaties blauwdrukken voor de praktijk, in andere situaties lijken het slechts afspraken op papier, niet eens bekend bij betreffende betrokkenen (zie bijvoorbeeld §4.5.1 en §4.5.7). En waar de afspraken wel worden herkend, blijkt het in de praktijk niet altijd de bedoelde uitvoering te krijgen.

Deze conclusies zijn gebaseerd op de ervaringen van betrokkenen en hebben een algemeen karakter vanwege het retrospectieve karakter van de dataverzameling. De geïnterviewden, betrokkenen en de focusgroepsleden is immers gevraagd naar hun ideeën en ervaringen over de praktijk, waarbij verheldering is gevraagd door voorbeelden te geven. Hoewel dit een goed beeld zal geven, is het gebaseerd op betekenis achteraf, en is de vraag hoe de begeleiding er dan op momenten in het traject uit ziet, en hoe de genoemde elementen die totstandkoming dan bepalen. Daarmee is het van belang om deze conclusies verder te verkennen in de praktijk van de begeleiding van leerwerktrajecten.

Om de conclusies van deze eerste verkenning verder te exploreren, en meer zicht te krijgen op de vraag hoe de georganiseerde begeleiding bij het OidS wordt ingevuld, worden daarmee op grond van deze bevindingen de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe verschilt de invulling van de georganiseerde begeleiding?
 - 1a) *Hoe verschilt de invulling tussen trajecten?*
 - 1b) *Hoe verschilt de invulling binnen trajecten?*
2. Hoe komt dit verschil tot stand?
 - 2a) *Hoe bepalen kenmerken van begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?*
 - 2b) *Hoe bepalen de opvattingen van de begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?*
 - 2c) *Hoe bepaalt de ervaren klik tussen de betrokkenen de invulling van de begeleiding?*
 - 2d) *Hoe bepalen gesitueerde gebeurtenissen en toevalligheden van de werkplek de invulling van de begeleiding?*

151

Om deze vragen te beantwoorden is gekozen om een casestudy uit te voeren met een longitudinale opzet. Met deze aanpak kan meer zicht worden verworven op de wijze waarop de begeleiding dan precies kan verschillen in de dagelijkse praktijk; wat is variatie tussen trajecten en binnen trajecten? En hoe wordt de vorm die ontstaat bepaald door de door respondenten genoemde elementen van kenmerken, opvattingen, klik, en de situatie zoals die ontstaat in dagelijkse gang van zaken.

Casestudy

CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG [H1]

Hoe krijgt het georganiseerde begeleiden vorm bij het Opleiden in de School in de context van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs?

DEEL 1 VERKENNING THEORIE & PRAKTIJK

ACHTERGRONDEN [H2]

7 vooronderstellingen mbt Georganiseerde begeleiding bij OidS

ANALYSEKADER [H3]

16 concepten om begeleiding te beschrijven en analyseren

STUDIE 1 [H4] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe krijgt de georganiseerde begeleiding van leraren in opleiding vorm in de praktijk van het OidS

DEEL 2 CASESTUDY

OPZET & UITVOERING CASESTUDY [H5]

Intensieve bestudering van de begeleiding bij 16 leerwerktrajecten

STUDIE 2 [H6] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe verschilt de invulling van de georganiseerde begeleiding?

STUDIE 3 [H7] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe komt de invulling tot stand?

Aan de hand van een casestudy over de begeleiding bij zestien leerwerktrajecten van leraren in opleiding, wordt de vormgeving van de georganiseerde begeleiding grondig geëxploreerd en beschreven. Het doel is om meer inzicht te krijgen in de eerdere bevinding dat de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School niet op één wijze vorm krijgt, maar dat er een steeds verschillende invulling ontstaat als gevolg van een aantal wisselende omstandigheden. In een eerste studie worden de verschillen in de begeleiding nauwkeurig beschreven op basis van veertien dimensies, en in een tweede studie wordt gekeken hoe kenmerken, opvattingen, klik en gebeurtenissen en toevalligheden, leiden tot deze specifieke invulling.

5

Opzet en uitvoering

Om een antwoord te vinden op de vragen die voortkomen uit de eerste verkennende studie naar de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School is een casestudy opgezet waar zestien leerwerktrajecten als analyse-eenheden zijn ingebed. Deze leerwerktrajecten zijn uitgevoerd in het voortgezet onderwijs in de schooljaren 2007-2008, 2008-2009 en 2009-2010.

5.1 INLEIDING

Uit eerder verkennend onderzoek middels interviews en bijeenkomsten van focusgroepen (zie H4) volgt het uitgangspunt dat het begeleiden van leraren in opleiding tijdens het leren op de werkplek bij het opleiden in de school (OidS) een *proces* is dat een steeds *verschillende* invulling krijgt. Scholen en lerarenopleidingen hebben, in samenwerkingsverbanden ten behoeve van Oids, afspraken gemaakt over de begeleiding. In de voorgaande studie is geconcludeerd dat deze afspraken in wisselende mate uitvoering krijgen. Waarbij een rol wordt gespeeld door de mate waarin het *klikt* tussen begeleiders en leraren in opleiding, de kenmerken en opvattingen van de betreffende personen, en gebeurtenissen en situaties in de specifieke praktijk. De zo tot stand gekomen invulling zal van invloed zijn op de bijdrage die de georganiseerde begeleiding levert aan het Opleiden in de School van de betreffende leraren in opleiding (zie H4). Om dit proces verder te exploreren in de praktijk van het OidS is een casestudy (Yin, 2003; Van der Zwaan, 2003) uitgevoerd waarvoor, van januari 2008 tot en met augustus 2010, de georganiseerde begeleidingsrelaties tussen vijftien leraren in opleiding en tien 1^e lijn begeleiders intensief gevolgd zijn tijdens zestien leerwerktrajecten. Het doel van deze casestudy is om meer zicht en inzicht te krijgen op de manier waarop de georganiseerde begeleiding vorm krijgt en op welke manier het een bijdrage levert aan het Oids in de context van de initiële opleiding van de leraren voor het voortgezet onderwijs. De basis voor analyse van de verzamelde data is een kader bestaande uit zestien concepten (zie H3). Het bestaat uit veertien concepten waarmee de betreffende vorm van begeleiding als een configuratie op veertien dimensies kan wor-

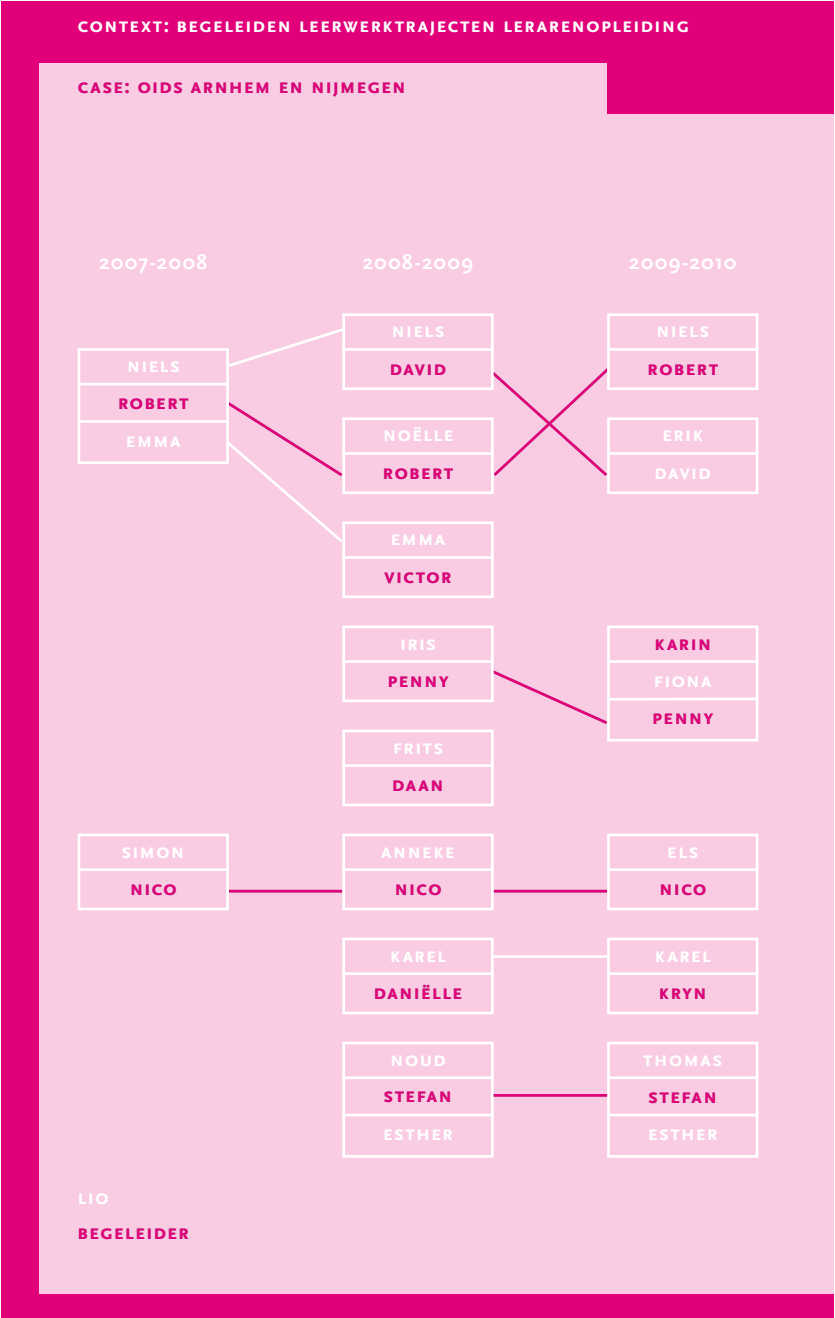
den uitgedrukt in termen van invulling, relaties, en beleving. De twee andere concepten beschrijven geen variatie in de vormgeving van de begeleiding zelf, maar zijn relatief vaststaande elementen die horen bij de begeleider en begeleide. In de analyse dienen deze concepten als mogelijke verklarende factoren voor de invulling.

5.2 ONDERZOEKSMETHODE

Het onderzoek heeft als doel om meer zicht en inzicht te verkrijgen op verschillende invulling van de georganiseerde begeleiding bij het OidS. Het proces van begeleiding bij een leerwerktraject van een leraar in opleiding is de centrale onderzoekseenheid. Het onderzoek vindt plaats in een complexe context van een hedendaagse praktijk die onder invloed van veranderend beleid steeds in ontwikkeling is (zie §2.1). In deze onderzoekscontext kan moeilijk onderscheid worden gemaakt tussen de onderzoekseenheid en de betreffende context. Met andere woorden, het begeleidingsproces en hoe dat verschillend wordt ingevuld, zal niet exact te begrenzen zijn binnen het werkplekleren als opleidingsonderdeel. In het werkplekleren is het werken en leren per definitie moeizaam te scheiden, en in dit complexe leerproces is begeleiding een onderdeel van het aanbod dat een betekenis krijgt voor het leren in een combinatie met overige mogelijkheden (zie H2). Controleren van de onderzoekseenheid tijdens het onderzoek door middel van het beheersen van de gebeurtenissen in een leerwerktraject is niet mogelijk. Ingrijpen zal immers betekenen dat het onderzoek de te onderzoeken werkelijkheid zwaar beïnvloedt, en zodoende niet zal leiden tot werkelijk zicht op het fenomeen zoals dat in de praktijk voorkomt.

Gezien de hiervoor genoemde omstandigheden voor het onderzoek is gekozen voor een casestudy waarbij de data worden verzameld middels methoden die als kwalitatief zijn te typeren (Denzin, 2005; Miles & Huberman, 1994). De data die in deze studie worden bestudeerd bestaan uit interviews, producten, correspondentie, beoordelingen, en beeldopnamen. Yin (2003, 2009) stelt dat een casestudy vanwege de mogelijkheden tot diepte en rijkheid, een te prefereren methode is bij onderzoek dat vraagt om inzicht en verklaring bij een actueel voorkomend en complex fenomeen, waar een bestaande situatie wordt onderzocht waarin de gebeurtenissen niet goed kunnen worden beheerst door de onderzoeker.

Een casestudy gaat uit van een intensieve exploratie van het onderwerp van onderzoek en vergt daarmee ook een intensieve investering van tijd en middelen (Yin, 2009). Dit betekent dat het aantal gevallen vanuit praktisch oogpunt wordt beperkt, en dat heeft gevolgen voor de generaliseerbaarheid van de uitkomst. Gevallen vormen immers geen representatieve steekproef van een populatie waarvoor een theorie geldig kan worden verklaard op basis van een



FIGUUR 5.1 Opzet Case study

berekening van aantal en variatie. Wordt de te bestuderen case echter zorgvuldig gekozen vanuit het onderzoeksdoel dan is een casestudy wel uitermate geschikt voor analytische generalisatie (Yin, 2003; Van der Zwaan, 2003). De aldus gevonden resultaten zijn illustratief voor datgene dat wordt bestudeerd en zijn daarmee generaliseerbaar naar theorie over het te bestuderen fenomeen (*“level two inference”*, Yin, 2009 p. 43). Het leren op de werkplek en de begeleiding daarbij, is een fenomeen waarover veel nog onbekend is (Poell, 2009). Een casestudy is dan geschikt om een bijdrage te leveren aan het ontwikkelen van theorie. Uiteindelijk zijn veel explorerende en theoriestellende studies nodig om in de toekomst te kunnen komen tot een fase van gerandomiseerde experimentele empirische onderzoeken (Raudenbush, 2005).

Een casestudy kan op verschillende manieren worden opgezet, met meer of minder kwalitatieve methoden van dataverzameling. Dit onderzoek kan vanuit Yins (2003, 2009) overzicht van verschillende onderzoeksontwerpen worden getypeerd als een enkelvoudige casestudy met ingebedde analyse eenheden (zie figuur 5.1). De case die in dit onderzoek wordt bestudeerd is de georganiseerde begeleiding van derde- en vierdejaars reguliere voltijdstudenten tijdens het Opleiden in de School in de regio Arnhem en Nijmegen, zoals dat plaatsvindt in intensieve samenwerkingsverbanden tussen scholen voor voortgezet onderwijs en lerarenopleidingen (ILS-RU², ILS-HAN, ArtEZ). In deze case zijn zestien analyse-eenheden ingebed bestaande uit zestien leerwerktrajecten. Er zijn met deze zestien trajecten data verzameld bij 25 respondenten; vijftien leraren in opleiding (lio) en tien 1^e lijn begeleiders van de school. Van de 25 respondenten zijn er acht betrokken bij verschillende gevolgde leerwerktrajecten.

De case van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School in de regio Arnhem en Nijmegen is gekozen als een *typical case* (Yin, 2003). Daarmee wordt verwacht dat de te bestuderen praktijk, en de daar geldende omstandigheden en condities, *representatief* zijn voor de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School van leraren in opleiding in Nederland. De partnerschappen van scholen en lerarenopleidingen in de regio Arnhem en Nijmegen zijn onderdeel geweest van een landelijke pilot voor Opleiden in de School (MinOCW, 2005b), waar zij hetzelfde beleid volgen als andere samenwerkingsverbanden in Nederland. Gaandeweg het onderzoek is het landelijk beleid veranderd (zie §2.1) en zijn samenwerkingsverbanden in dit onderzoek, of in de eerste, of tweede tranche geaccrediteerd door de NVAO, waarmee wordt voldaan aan de landelijke richtlijnen voor Opleidingsscholen (NVAO, 2009). Een van de lerarenopleidingen gaat niet mee in het accreditatietraject, maar de leraren in opleiding van deze opleidingen voeren de leerwerktrajecten wel uit in dezelfde scholen onder dezelfde afspraken over OidS.

2 Sinds 2013 voert ILS-RU de naam Radboud Docenten Academie.

De leerwerktrajecten in de case zijn uitgevoerd binnen samenwerkingsverbanden van dezelfde drie instituten voor lerarenopleidingen met vijf verschillende schoolorganisaties voor voortgezet onderwijs. Deze schoolorganisaties werken daarnaast nog samen met andere lerarenopleidingen. De scholen waar de trajecten hebben plaatsgevonden zijn erkende scholen conform art. 23 GW en derhalve op kwaliteit ten aanzien van vigerende richtlijnen gecontroleerd door de inspectie van het onderwijs.

Om zicht te krijgen op de invulling die de georganiseerde begeleiding krijgt en hoe dit tot stand komt, zijn leerwerktrajecten als onderdeel van de initiele lerarenopleiding gevolgd. Deze trajecten vormen de analyse-eenheden van de casestudy. Omdat eerder onderzoek (zie H4) leidde tot de aanname dat de begeleiding bij elk leerwerktraject een afzonderlijk proces is met een eigen invulling die verschilt van die bij andere trajecten, is getracht om de trajecten zo te kiezen dat er zowel kan worden gekeken naar verschillende trajecten naast elkaar als naar verschillende trajecten die volgen op elkaar. Dit longitudinaal element is onderdeel gemaakt van de selectie door gebruik te maken van *kettingsselectie* (Miles & Huberman, 1994) door de respondenten die deel uitmaken van een eerste op criteria gebaseerde selectie, weer te volgen bij een volgend traject.

5.3 LEERWERKTRAJECTEN EN RESPONDENTEN

161

In het onderzoek vormen zestien leerwerktrajecten de *analyse-eenheden* van de case. In deze trajecten zijn data verzameld bij vijftien leraren in opleiding van vijf verschillende opleidingen, en tien 1^e lijn begeleiders van zeven verschillende scholen.

5.3.1 SELECTIE EN RESPONDENTEN

Om het doel van een casestudy te bewaken kan gebruik gemaakt worden van een bewust gekozen en zorgvuldig uitgevoerde selectiestrategie (Miles & Huberman, 1994, Yin, 2003). Met deze strategie wordt getracht om te verwachten mogelijke verstoringen van de bevindingen te voorkomen door vooraf aan de casestudie een aantal selectiecriteria te formuleren. In dit onderzoek zijn vooraf vier selectiecriteria geformuleerd betreffende de leerwerktrajecten, de school, de leraren in opleiding en de begeleiders.

1. *Opleiden in de school belangrijk in de school*

Als uitbreiding op de voorwaarde van een partnerschap voor OidS op organisatieniveau, moet ook op de betreffende locatie sprake zijn van een gedragen ambitie voor het Opleiden in de School. Dat wil zeggen dat ook op het uitvoerend niveau medewerkers positief staan tegenover het partnerschap en het OidS. Dit om de kans te verkleinen dat de resultaten worden beïnvloed door

een eventuele interne strijd over de uitwerking van de georganiseerde begeleiding.

2. *Het partnerschap loopt goed*

De samenwerking tussen de partners verloopt harmonieus en is vrij van conflicten. Dit om het risico te verkleinen dat de resultaten worden beïnvloed door een niet daadwerkelijk geëffectueerde samenwerking, of een samenwerking die zich kenmerkt door botsende visies of conflicten over procedures of verwachtingen.

3. *Ervaring met leerwerktrajecten*

De leraren in opleiding en de begeleiders moeten ervaring hebben met eerdere leerwerktrajecten. Voor de leraren in opleiding betekent dit dat zij al één eerder traject hebben doorlopen waarbij ze ook daadwerkelijk participeren in de dagelijkse processen van de school. Voor de begeleiders betekent dit dat zij al zeker één leerwerktraject begeleid hebben, maar bij voorkeur meerdere. Dit om de kans te verkleinen dat onervarenheid middels irreële verwachtingen van invloed is op de vormgeving van de georganiseerde begeleiding.

4. *Respondenten zijn onberispelijk*

De begeleiders en leraren in opleiding die centraal staan in het leerwerktraject functioneren voorbeeldig. Ze wijken niet af in negatieve zin, en moeten zich kenmerken als 'geschikt'. De begeleiders voldoen aan de beschrijving van een begeleider zoals die zijn afgesproken in het partnerschap: bevoegde leraren die als begeleider zijn gecertificeerd. De leraren in opleiding hebben geen studievertraging, en zijn van onbesproken gedrag op de opleiding. Dit om te zorgen dat het typische karakter van de case niet wordt verstoord door individueel disfunctioneren of afwijkend problematisch gedrag. Met het criterium van voorbeeldige studievoortgang voor de leraren in opleiding kan tevens worden aangenomen dat deze leraren in opleiding als 'geschikt' kunnen worden gezien voor de opleiding en het beroep; geen studievertraging houdt immers ook in dat eerdere leerwerktrajecten als voldoende zijn beoordeeld en op grond van het onbesproken gedrag kan worden aangenomen dat er geen twijfel is over de geschiktheid voor het beroep.

Vanuit deze voorwaarden is de volgende selectieprocedure bedacht die bestaat uit vier stappen:

1. *Voorselectie mogelijke leerwerkplekken*

Het stagebureau (Bureau Extern) van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen beheert de leerwerktrajecten voor de partnerschappen. Aan dit bureau is een lijst gevraagd van mogelijke leerwerkplekken voor leraren in opleiding in

het derde jaar van de reguliere voltijd lerarenopleidingen. Vervolgens is het bureau gevraagd over welke locaties de medewerkers en relatiebeheerders de ervaring hebben van een succesvol partnerschap, en waar het OidS breed wordt gedragen.

2. *Benaderen respondenten*

Op het moment dat er sprake was van een mogelijk leerwerktraject op een van de voorgeselecteerde leerwerkplekken zijn de betreffende 1^e lijn begeleiders van de school en de leraar in opleiding via e-mail benaderd met een verzoek om medewerking, gekoppeld aan een beknopte uitleg van wat verwacht wordt bij medewerking.

3. *Selectie respondenten*

Over de respondenten die positief reageren is informatie ingewonnen. Bij de respondenten zelf middels correspondentie via e-mail. Over de 1^e lijn begeleider is bij het stagebureau en bij de contactpersonen voor de school (ook de 2^e lijn begeleiders van de opleiding) informatie ingewonnen. Over de leraren in opleiding is bij de opleidingen en de studentenadministratie navraag gedaan. Uit de leerwerktrajecten waarbij de respondenten aan de gestelde criteria voldoen was de bedoeling om acht trajecten te selecteren die een gelijke verdeling laten zien op geslacht en op verschillende vakgebieden (Talen, Exact, Mens en Maatschappij en Beeldende vorming).

163

4. *Kettingsselectie*

Na het volgen van een leerwerktraject is contact gehouden met de respondenten en zijn zij gevraagd om bij een volgend traject met een nieuwe begeleider of andere leraar in opleiding weer mee te werken. Hiertoe is contact onderhouden, en was het plan de nieuwe trajecten die daar uit volgen weer te toetsen aan de gestelde criteria.

5.3.2 VERLOOP SELECTIEPROCEDURE

In september 2007 is de selectieprocedure gestart met als doel om in het schooljaar 2007-2008 de eerste acht leerwerktrajecten te gaan volgen. In dit eerste jaar waren er zes partnerschappen die voldeden aan de criteria van harmonieuze samenwerking (later zijn twee partnerschappen gefuseerd). In die zes partnerschappen waren afspraken gemaakt over een aanbod van ongeveer 75 mogelijkheden voor een leerwerktraject voor derdejaars studenten. De selectieprocedure leidde echter tot maar twee te volgen leerwerktrajecten in dit eerste jaar (waarvan één een vierdejaarstraject), en niet tot de gewenste acht trajecten. De volgende redenen waren hieraan debet:

- Het selectie criterium van onberispelijkheid onder meer geoperationaliseerd aan de hand van studievertraging blijkt een problematisch criterium. Het overgrote deel van de studenten blijkt de opleiding niet nominaal te doorlopen. Tijdens een verdere exploratie van deze bevinding werd duidelijk dat gemiddeld 86% van de studenten die ooit starten aan de opleiding op een bepaald moment vertraging hebben of de studie niet afmaken. Bestudering van de gegevens van de studentenadministratie liet zien dat gemiddeld slechts 14% van de gestarte leraren in opleiding het diploma behaalt zonder vertraging.³ Zo startten bijvoorbeeld in het regulier voltijds cohort van 2004, 340 studenten met een opleiding tot leraar 2^e graads bij het ILS (lerarenopleiding HAN). Daarvan hebben 51 personen de opleiding afgerond in vier jaar.
- Een ander probleem was dat er slechts een korte tijdspanne is tussen het bekend worden van de studenten die geplaatst zijn op een voor het onderzoek geselecteerde leerwerkplek, en de aanvang van het leerwerktraject (van twee dagen tot twee weken). De indeling van studenten op plekken vindt plaats op de verschillende opleidingen waar diverse personen de verantwoordelijkheid dragen over de lijst en over de terugkoppeling naar het stagebureau. Een groot aantal lijsten kwam pas terug toen de trajecten al gestart waren, onder andere de lijsten van het cluster mens en maatschappij. Hierdoor zijn er geen respondenten uit deze clusters benaderd.
- Tenslotte speelden er problemen bij het contact maken met de studenten. De communicatie via e-mail kwam moeizaam tot stand. Bij navraag gaven studenten hoofdzakelijk redenen die voortkwamen uit gebrek aan bereidheid om mee te werken, of late reactie door uitstelgedrag.

Uiteindelijk waren er elf trajecten die voldeden aan de criteria en vervolgens is met de begeleiders en studenten contact gelegd. Uit dat contact bleek dat één leraar in opleiding uiteindelijk toch naar een andere plek ging, dat één leraar in opleiding na een week al stopte en dat één begeleider wegens omstandigheden zijn begeleidingstaken niet ging uitvoeren; een vervanger was niet meteen bekend. Vijf begeleiders wilden niet meewerken: vier omdat ze de tijdsinvestering te groot vonden en één zonder opgaaf van redenen. Van de twee trajecten die overbleven is één traject een traject van de beoogde derdejaars studenten, en één traject een traject van een vierdejaars student die een herstart maakt van een eindtraject.

In het tweede jaar (2008-2009) leidden de twee trajecten uit het eerste jaar

³ De hier gebruikte cijfers zijn afgeleid uit het studentvolgsysteem en deze cijfers zijn niet gelijk aan de rendementscijfers die worden berekend op basis van de richtlijnen voor accreditatie. Rendementscijfers worden op andere, en meerdere criteria samengesteld en tonen daardoor een ander beeld. Zo voldoet bijvoorbeeld een student die pas in het tweede jaar zijn propedeuse afrondt aan de gestelde richtlijnen voor het HBO-onderwijs, en heeft deze student geen negatief effect op de rendementscijfers. Deze student heeft echter wel studievertraging opgelopen en voldoet daarmee niet aan het selectie criterium van het nominaal doorlopen van het opleidingstraject.

middels kettingselectie tot vier nieuwe trajecten die voldeden aan de criteria. Leraar in opleiding Simon viel af wegens het afronden van zijn opleiding. Volgens de afspraken in de partnerschappen waren er 85 mogelijke leerwerktrajecten voor derdejaars. Wegens de eerdere ervaringen is in het tweede jaar ook gekeken naar mogelijkheden voor selectie van vierdejaars studenten. Dat gaf voor dat jaar 55 mogelijkheden. De selectieprocedure leidde tot vier nieuwe leerwerktrajecten voor het onderzoek. Wederom bleek het moeilijk om snel te beschikken over de uiteindelijke lijsten, was het criterium van de studievoortgang problematisch en bleken wederom weinig mogelijke respondenten bereid om mee te werken.

In het derde jaar (2009-2010) leidt kettingselectie tot zes nieuwe leerwerktrajecten voor de casestudy. Door deze longitudinale strategie weken twee van deze zes trajecten af van de eerder gebruikte selectiecriteria voor de leraren in opleiding. Gekozen is deze echter wel mee te nemen in de casestudy. De andere verwachte mogelijkheden voor trajecten kwamen om diverse redenen niet tot stand. Begeleiders Victor en Daan kregen ondanks afspraken in het partnerschap geen nieuwe leraren in opleiding om te begeleiden. Begeleider Danielle stopte met het begeleiden. Leraar in opleiding Frits kwam wel op een school terecht die aan de criteria voldeed, maar zijn nieuwe begeleider wilde niet meewerken omdat hij negatief stond tegenover onderzoek naar zijn bijdrage. Leraar in opleiding Noëlle wilde niet langer meewerken, zonder opgaaf van redenen. Leraar in opleiding Noud besloot om niet verder te gaan in het voortgezet onderwijs en veranderde van opleidingsvariant. Leraar in opleiding Esther koos om het leerwerktraject een jaar uit te stellen om een andere vakinhoudelijke module te gaan volgen.

165

5.3.3 RESPONDENTEN

In het onderzoek zijn zestien leerwerktrajecten bestudeerd van vijftien leraren in opleiding met tien 1^e lijn begeleiders die zijn uitgevoerd (zie tabel 5.1).

TABEL 5.1 Overzicht respondenten

	Vrouw	Man	Taal	Exact	Mens & Maatschappij	Beeldende Vorming	Totaal
Begeleiders	3	7	5	4	0	1	10
Leraren in opleiding	7	8	6	5	0	4	15
Totaal	10	15	11	9	0	5	25

5.4 DATAVERZAMELING

De data die bij deze casestudy zijn verzameld zijn te typeren als kwalitatief (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002) en bestaan per leerwerktraject uit interviews, documenten en beeldopnamen (zie tabel 5.2). Vanaf de start van een traject zijn de 1^e lijn begeleider(s) en leraar (leraren) in opleiding regelmatig geïnterviewd. De respondenten is aan het einde van een traject gevraagd om relevante documenten zoals leerwerkplannen (stageplannen), schriftelijke reflectieverslagen, schriftelijke feedback, geschreven beoordelingen en eventueel andere documenten die betrekking hebben op de begeleiding. Verder is in het midden van het traject aan de respondenten gevraagd om beeldopnamen te maken van een of meerdere begeleidingsgesprekken die door de respondenten als representatief voor de normale gang van zaken worden ervaren.

TABEL 5.2 Data per eenheid

Leerwerktraject	Interviews	Documenten	Beeldopnamen
Robert-Niels-Emma	17	21	1
Nico-Simon	8	4	1
David-Niels	10	8	0
Robert-Noëlle	4	8	1
Victor-Emma	8	6	1
Penny-Iris	11	9	1
Daan-Frits	6	3	1
Nico-Anneke	12	11	2
Daniëlle-Karel	6	6	1
Stefan-Noud-Esther	9	18	0
Robert-Niels	8	22	0
David-Erik	6	20	0
Penny-Fiona-Karin	12	1	0
Nico-Els	10	38	2
Kryn-Karel	9	38	1
Stefan-Thomas-Leo	9	8	1
Totaal	145	221	13

5.4.1 INTERVIEWS

Centraal in de dataverzameling staan interviews die kunnen worden getypeerd als semigestructureerde of topic gerichte interviews (Kvale, 1996). Deze interviews zijn bedoeld om informatie te verzamelen over de ervaringen met de georganiseerde begeleiding bij een leerwerktraject van betrokken leraren in opleiding en 1^e lijn begeleiders van de school. De interviews worden gehouden vanuit de aanname dat begeleiding van een leerwerktraject een proces is dat een bepaalde vorm krijgt die valt te beschrijven op veertien dimensies. Om dit proces te kunnen volgen zijn de leraren in opleiding en de 1^e lijn begeleiders van de school regelmatig geïnterviewd van de start tot het einde van een traject. Hen is gevraagd naar de ervaringen tot dan toe, hoe ze op het moment van interview naar de begeleiding kijken en wat ze willen voor het vervolg (interviewhandleiding in bijlagen B). Met deze interviews is niet gekozen voor een directe operationalisatie van dimensies en daar direct naar te vragen. Deze keuze is gemaakt om te voorkomen dat de respondenten teveel worden gestuurd vanuit de vooringenomenheid (bias) van de interviewer (Kvale, 1996), en dat door het direct vragen naar bepaalde keuzen de authenticiteit van de ervaringen en de rijkheid van de data in het gedrang komen. Door de structuur van terugkijken-heden-vooruitkijken in combinatie met het vragen om achterliggende beweegredenen en voorbeelden, bevatten de data informatie om inzicht te krijgen in de invulling van de georganiseerde begeleiding (zie tabel 5.3), en kunnen ze worden gebruikt voor een analyse op basis van het ontwikkelde analysekader (zie H3).

167

TABEL 5.3 Operationalisatie van de 14 dimensies

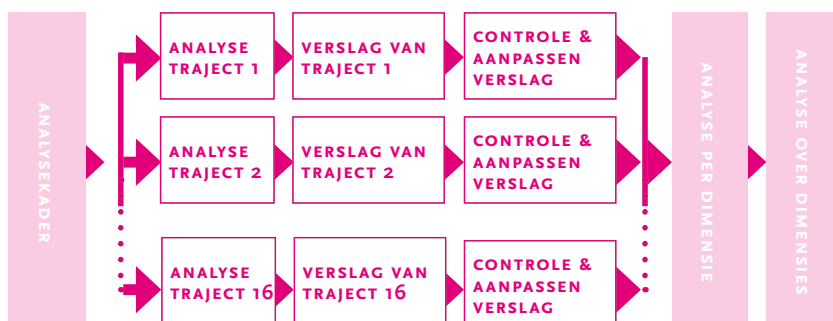
Dimensie	Terugkijken	Heden	Vooruit	Verdieping	Voorbeelden
Formaliteit	×	×			×
Keuzevrijheid	×				×
Koppeling	×			×	×
Doel	×	×	×	×	×
Constellatie	×	×		×	×
Expertise	×	×		×	×
Contact	×	×			×
Onderwerp	×				×
Sturing	×		×	×	×
functies	×	×			
Beoordeling	×				
Oordelen	×			×	
Klik				×	
Opbrengst	×			×	

Een interview duurde gemiddeld vijftig minuten en in elk interview werd één van de respondenten geïnterviewd. De interviews werden in een aparte ruimte gehouden waarbij naast de respondent alleen de interviewer aanwezig was. De interviews zijn integraal vastgelegd als geluidsbestand en vervolgens uitgewerkt tot letterlijke transcripties.

5.5 DATA-ANALYSE

De zestien leerwerktrajecten zijn bestudeerd op grond van 145 interviews, 221 documenten en dertien beeldopnamen. De begeleiding bij elk leerwerktraject is afzonderlijk geanalyseerd op basis van de concepten uit het analysekader (zie H3). Na het ontwikkelen van het definitieve analysekader bestond de analyse uit vier stappen (zie figuur 5.2):

1. Trajectanalyse; alle leerwerktrajecten zijn afzonderlijk op basis van de dimensies geanalyseerd.
2. Verslaglegging; van elke leerwerktraject is na analyse een verslag gemaakt.
- 3 Member-check (Stake, 2010); de verslagen zijn gecontroleerd door, en besproken met, de respondenten.
4. Case-analyse; op basis van de analyse per traject is eerst een analyse over de 16 analyse-eenheden op elk van de 14 dimensies uitgevoerd. Vervolgens zijn de resultaten hiervan aangevuld met analyse op de overige concepten uit het kader, en gebruikt voor een analyse van de totale case.



FIGUUR 5.2 Overzicht van Analyse bij de case study

5.5.1 ANALYSE PER LEERWERKTRAJECT

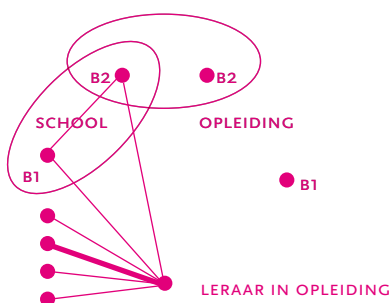
Bij elk traject zijn data verzameld in de vorm van interviews met de leraar (of leraren) in opleiding, interviews met de 1^e lijn begeleider(s), documenten zoals reflecties, schriftelijke feedback, leerwerkplannen, of beoordelingen, en mogelijk beeldopnamen van begeleidingsgesprekken. De interviews zijn letterlijk uitgeschreven en ingevoerd in Kwalitan 5.0 (Peters, 2000). Het analysekader (zie H₃) is omgezet naar een coderingslijst waar elke mogelijkheid een eigen code heeft (zie bijlage B). Om het open karakter van een casestudy (Silverman, 2006; Yin, 2003) te behouden en de mogelijkheid te creëren om niet eerder opgemerkte verschijningsvormen op een dimensie op te nemen in de analyse, is bij elk concept een lege code ‘anders’ opgenomen. De coderingslijst is ingevoerd in Kwalitan en met behulp van dit computerprogramma zijn de interviewteksten gecodeerd.

Voor elk leerwerktraject is vervolgens een matrix opgezet op basis van de veertien dimensies, de bij een traject betrokken respondenten, en de momenten waarop is geïnterviewd (zie figuur 5.3). De codes die per respondent, per interview, zijn aangetroffen zijn in deze matrix opgenomen. Vervolgens zijn de beschikbare documenten en eventuele beeldopnamen van het leerwerktraject bestudeerd. Aangetroffen codes zijn, indien niet al aanwezig, toegevoegd aan de matrix. Van de documenten en opnamen is bekend uit welke periode van het traject ze komen, en in de matrix zijn de bevindingen verwerkt bij het interviewmoment dat volgt op deze periode. Als bijvoorbeeld een reflectieverslag is geschreven in week 6 van het traject dan worden daaruit volgende codes opgenomen bij het interviewmoment dat terugkijkt op de periode waarin week 6 zich bevindt.

169

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Form	Keuze	Kopp	Doel	Const	Exp	Contact	Onderw	Sturing	Functie	Beoord	Oord	Klik	Opbr
1D	1A 2A 3A	1.0	0	1 4	S-L Ov 2 ^{ES} -1 ^{ES} Ov 2 ^{EO} -2 ^{ES}	1.2	1.3.2 2.1.1	2 3 5 6 7 8	1.4 2.1 2.7	G L R		1.+1 1.+2 1.+3	+	+2.4
1E	1A 2A 3A	0.0	0	1 3 4	L-S	1.2 1.3	1.3.2 2.1.1	1 2 5 6 7 8	1.1 1.3 1.7 2.7 5.3	G L R		2.+2 2.+3	+	+1.1 +1.2 +1.3 +1.4 -1.4

FIGUUR 5.3 Voorbeeld van matrix (fragment uit matrix David-Erik)



FIGUUR 5.4 Voorbeeld van constellatie

TOELICHTING BIJ FIGUUR 5.4

Een constellatie wordt op een bepaald moment vastgelegd op basis van de beschikbare data uit de interviews met de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider. Respondenten geven beschrijvingen van de georganiseerde en eventuele informele begeleidingsrelaties en van de overleggen tussen begeleiders. Er kan overleg zijn tussen de georganiseerde begeleiding, maar ook met informele begeleiding. Uitgangspunt is de basisconstellatie zoals die in de afspraken vastligt, en zoals die uit de inventarisatie van het beleid van de Nederlandse lerarenopleidingen is opgemaakt (Liebrand, 2008).

In dit voorbeeld heeft de leraar in opleiding regelmatig contact met zijn 1^e lijn begeleider, maar de relatie draagt volgens hem weinig bij aan zijn ontwikkeling (een zwakke en zelfs problematische relatie). De leraar in opleiding heeft verder rondom het onderwijs contact met een viertal collega-liaison op deze school; met één collega-liaison heeft hij intensief contact en zij is heel belangrijk voor hem (krachtige relatie) en het contact met de andere drie beschrijft hij als weinig intensief maar van betekenis voor zijn ontwikkeling (zeer zwakke relaties). Daarnaast beschrijft de leraar in opleiding dat hij af en toe contact heeft met de 2^e lijn begeleider van de school, en die contacten hebben betekenis voor zijn ontwikkeling (zwakke relatie).

De 1^e lijn begeleider heeft overleg met de 2^e lijn begeleider van de school, en tevens is er sprake van een begeleidingsrelatie; de 1^e lijn begeleider wordt begeleid door de 2^e lijn begeleider van de school. Deze laatste overlegt over het traject ook met de 2^e lijn begeleider van de opleiding.

De 1^e lijn begeleider van de opleiding speelt geen rol.

Naast de matrix waarin per moment per respondent een overzicht wordt gecreëerd van de aangetroffen invulling van de begeleiding op elke dimensie, is voor de dimensie constellatie per meetmoment ook een grafische weergave gemaakt (zie figuur 5.4). In eerder onderzoek (zie H4) is op basis van bevindingen van Higgins & Kram (2001) geconstateerd dat een grafische weergave

van relaties die een betekenis hebben bij de ontwikkeling van de lerende, een zinvolle bijdrage kan leveren aan het zichtbaar maken van de invulling van de begeleiding bij een leerwerktraject. In deze grafische weergave staat de leraar in opleiding centraal en worden ontwikkelingsrelaties tussen personen weergegeven met een lijn, en overlegrelaties door omcirkeling (zie toelichting analysekader § 3.2.5).

5.5.2 SCHRIJVEN VERSLAG

Als alle data van een leerwerktraject zijn bestudeerd, gecodeerd en per dimensie zijn verwerkt in een matrix, is een verslag geschreven. In dit verslag wordt op basis van informatie in de data en de analyse op elke dimensie in het traject, uitgewerkt hoe de begeleiding zich vormt. Het verslag heeft twee functies in dit onderzoek, het wordt gebruikt voor een member-check (Stake, 2010) en het is de basis voor de analyse op het niveau van de dimensies en op het niveau van de gehele case. Het verslag bevat informatie over de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider, informatie over de school en de organisatie van het OidS, en specifieke informatie over gebeurtenissen tijdens het traject. In het verslag wordt per dimensie beschreven op welke manier de begeleiding tijdens het traject is ingevuld. De gevonden variatie in de invulling wordt genoemd, met daarbij eventuele oorzaken of aanleidingen voor deze invulling, of voor verandering in de invulling tijdens het traject.

171

5.5.3 MEMBER-CHECK

Het verslag van een leerwerktraject vormt de basis van de membercheck (Stake, 2010) waarbij de respondenten de analyse van de begeleiding bij het leerwerktraject controleren. De membercheck kent drie stappen:

1. Het verslag of de verslagen (bij betrokkenheid bij meerdere trajecten) zijn als Word-document naar de betrokken respondenten gestuurd via e-mail. De respondenten is verzocht de tekst te controleren op eventuele onjuistheden of op verschillen tussen het verslag en de eigen beleving.
2. De respondenten zijn uitgenodigd tot een correspondentie via e-mail, maar ook tot het maken van een afspraak voor een gesprek over het verslag. In de e-mail correspondentie of het gesprek is het verslag besproken, en zijn bij vragen of twijfel de verzamelde data of de analysedata besproken. Van de 25 respondenten is de membercheck met dertien respondenten middels e-mail communicatie en een gesprek verlopen, is met acht respondenten enkel een uitgebreide uitwisseling via e-mail geweest, en uiteindelijk hebben vier respondenten niet gereageerd (twee begeleiders en twee leraren in opleiding).

3. Het doel was om de ervaring van de respondenten zo compleet en correct mogelijk vast te leggen. Als uit de besprekingen onjuistheden bleken of er na bespreken van de analyse sprake was van een verschil tussen het verslag en de perceptie van een respondent dan is het verslag aangepast en de aanpassing ter goedkeuring voorgelegd via e-mail. De voornaamste aanpassingen betroffen de constellaties. Deze bleken op grond van de data niet altijd overeen te komen te percepties van de respondenten. Zo is bijvoorbeeld tijdens de analyse van een bepaald traject zowel M. als de afdelingsleider als een belangrijke relatie opgetekend, en blijkt dat tijdens de membercheck dezelfde persoon te zijn. Verder zijn er aanvullingen voortgekomen uit ontwikkelingen die plaatsvonden na het laatste interview; bijvoorbeeld aanpassing van de formele beoordeling of aanstellingen die volgen uit het traject. Tenslotte is er met twee begeleiders een uitgebreide uitwisseling geweest over de betekenis van de analyse waarbij zij niet zozeer de analyse betwistten als wel de bijzonderheid van de situatie benadrukt wilden zien. Zij zagen de situatie als erg uitzonderlijk en niet representatief voor hun ervaringen met andere trajecten. Zo stelde 1^e lijn begeleider Victor dat zijn sturend optreden bij het begeleiden van Emma niet overeenkomt met zijn handelen bij andere leraren in opleiding die hij heeft begeleid.

172

5.5.4 ANALYSE OP CASE-NIVEAU

Met het analyseren van elk leerwerktraject zijn de resultaten per dimensie per traject vastgelegd. In een volgende fase zijn deze bij elkaar gebracht voor een analyse op case-niveau. De beschrijvingen van de invulling uit elk trajectverslag zijn voor elke dimensie bij elkaar gevoegd. Vervolgens is per dimensie gekeken naar de invulling; wat komt overeen en waar is variatie? Daarbij is zowel de invulling tussen de gehele trajecten vergeleken, als ook de variatie in de invulling binnen elk traject (vergelijking van de processen). Op basis van gevonden invullingen zijn handmatig overzichten gemaakt met beschrijvingen van de vormgeving per dimensie (*case-dynamics-matrix*; Miles & Huberman, 1994). Afhankelijk van de variatie is per dimensie een overzicht gemaakt dat zo goed mogelijk de vormgeving op case-niveau uitdrukt; turf-lijstjes, stroomdiagrammen en gegroepeerde beschrijvingen zijn gebruikt om de resultaten per dimensie vast te stellen. Op deze wijze is voor de case de georganiseerde begeleiding beschreven in veertien dimensies, en geven deze resultaten informatie om de onderzoeksvraag naar de vormgeving te beantwoorden (resultaten in H6).

Om vervolgens de data te analyseren ten behoeve van de onderzoeksvraag hoe de begeleiding tot stand komt, is gebruik gemaakt van een combinatie van twee strategieën. Hierbij is sterk gebruik gemaakt van het overzicht dat de

onderzoeker heeft opgedaan over de trajecten door het afnemen van de interviews, het coderen van de data, het maken van de verslagen en het nabespreken van de analyse met de respondenten (membercheck). De onderzoeker kan zo als een belangrijk instrument fungeren in de analyse (Yin, 2003; Stake, 2010). Op basis van de beschrijvingen zijn allereerst de trajecten gegroepeerd op grond van de variatie in de elementen die in eerder onderzoek zijn aangemerkt als relevant: kenmerken van betrokkenen, opvattingen van betrokkenen, en de klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding. In de op deze wijze gegroepeerde trajecten is vervolgens gekeken naar de invulling op elke dimensies, waarbij met name is gekeken naar verklaringen voor deze invulling. Op grond van het verdelen van de trajecten op basis van een specifiek element is vervolgens gekeken naar overeenkomsten en variatie in de invulling van de begeleiding op de dimensies (*pattern-searching*: Miles & Huberman, 1994). Als tweede strategie zijn de trajecten bekeken op grond van opvallende gebeurtenissen en specifieke situaties zoals die door de onderzoeker zijn opgemerkt bij bepaalde leerwerktrajecten (bijvoorbeeld toevallige omstandigheden in de organisatie zoals plaatsing, of onverwachte situaties als ziekte). Door een constant proces van aanscherpen, heroverwegen, bevindingen en redeneringen doorspreken met ervaringsdeskundigen en onderzoekers in hetzelfde domein, en het zoeken naar aanvullende ondersteunende dan wel tegenwerpende resultaten, is vervolgens gekomen tot een beschrijving van de betekenis die het specifieke element heeft voor de vorm die de georganiseerde begeleiding heeft gekregen (resultaten in H7).

173

5.6 KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK

Volgens Yin (2003; 2009) kan de kwaliteit van een casestudy worden beoordeeld aan de hand van vier eigenschappen van de studie: constructvaliditeit, interne validiteit, externe validiteit en betrouwbaarheid.

Constructvaliditeit of begripsvaliditeit (Baarda et al, 2005) heeft betrekking op de mate waarin het onderzoek ook daadwerkelijk resultaten levert die betrekking hebben op de fenomenen en concepten die in het onderzoek centraal staan. Met andere woorden, heeft deze casestudy daadwerkelijk zeggingskracht ten aanzien van het begeleiden van leraren in opleiding bij het Opleiden in de School? Een strategie om deze validiteit zo hoog mogelijk te maken is het gebruiken van meerdere bronnen voor het bewijs, ofwel triangulatie van bewijsmateriaal (Yin, 2009). In deze studie is de dataverzameling opgebouwd uit verschillende bronnen; binnen de casestudy zijn zestien verschillende analyse-eenheden uitvoerig bestudeerd, waarbij binnen elke analyse-eenheid verschillende soorten data zijn verzameld bij verschillende personen die bij het leerwerktraject betrokken zijn (zie § 5.4).

Interne validiteit is afhankelijk van de manier waarop in het onderzoek de aannamen en redeneringen tot stand zijn gekomen tijdens de analyse (Yin, 2009). In dit onderzoek zijn hierbij twee fasen te onderscheiden: de analyse van de verschillende leerwerktrajecten en de analyse op basis van de leerwerktrajecten. De geldigheid van de analyse van de leerwerktrajecten is bewaakt door gebruik te maken van een consistent gehanteerd protocol waarmee bij de verschillende leerwerktrajecten op dezelfde manier data zijn verzameld en geanalyseerd (zie § 5.4). Verder is de geldigheid van de analyse gecontroleerd door gebruik te maken van membercheck (Stake, 2010), waar de betrokken respondenten de analyse controleren (zie § 6.5.3).

Om de geldigheid van de analyse verder te testen is een controle uitgevoerd waarbij is gekeken naar de overeenstemming tussen drie onderzoekers bij het coderen van dezelfde data. Een maat hiervoor is om het aantal overeenkomstige codes te delen door het totaal aantal toegekende codes (Miles & Huberman, 1994). Hiervoor zijn twee interviews – met de leraar in opleiding en met de begeleider – over hetzelfde moment gecodeerd en uitgewerkt in een matrix. In het totaal werden door de drie onderzoekers 71 verschillende codes toegekend en waren 62 codes overeenkomstig.⁴ De maat voor overeenkomst is daarmee 0.87 (87% overeenkomst). De codes die verschilden hadden betrekking op beschrijvingen van de variabele *contact* ten aanzien van de *frequentie* en het *moment*, de variabele *sturing* op het onderwerp van sturing en op de variabele *oordelen* op de *waarde* van het oordeel.

Bij het analyseren op case-niveau is de strategie van *explanation building* (Yin, 2009) toegepast waarbij middels een iteratief proces de analyse tot stand is gekomen. De onderzoeker weegt steeds de gevonden resultaten en zoekt naar tegengestelde of rivaliserende verklaringen voor de totstandkoming van de vormgeving. Redeneringen en bevindingen zijn kritisch bediscussieerd met ervaringsdeskundigen met OidS. Op deze wijze is getracht om de interne validiteit van de analyse te bewaken. Daarbij is gebruikt gemaakt van een kwantificering van resultaten in de vorm van de coderingsmatrices om diverse verbanden op de te sporen; op grond van verdelingen in groepen zijn de resultaten voor alle leerwerktrajecten vastgelegd in overzichten.

Externe validiteit draait om de vraag in welke mate de gevonden resultaten te generaliseren zijn naar andere respondenten en andere gevallen (Baarda et al., 2005). Dit wordt gezien als een van de meer ingewikkelde zaken bij een casestudy (Yin, 2009; Silverman, 2006). In § 5.2 is beschreven hoe in de opzet van deze casestudy wordt gezocht naar een analytische generalisatie. Een

⁴ Deze berekening is op basis van de matrix waar elke code maar één keer kan voorkomen per respondent. In de data kunnen dezelfde codes meerdere malen worden toegekend doordat in meerdere datafragmenten dezelfde situatie zichtbaar wordt. Het aantal maal dat een code wordt toegekend per respondent per meetmoment wordt in deze dataset niet gezien als een betekenisvolle maat, en wordt buiten beschouwing gelaten.

generalisatie naar andere populaties op grond van deze casestudy kan alleen verlopen via de manier waarop de resultaten te vertalen zijn naar theorie over het fenomeen van de georganiseerde begeleiding bij het OidS. Om deze vertaling aannemelijk te maken is gekozen voor een beredeneerde selectie van de case, de analyse-eenheden en de respondenten (zie § 5.3). De beperkingen van de selectie zijn steeds voor ogen gehouden en zijn onderdeel van de theoretische generalisatie. De resultaten van dit onderzoek geven een beeld van de praktijk waar deze nu zo goed mogelijk is georganiseerd en wordt uitgevoerd. Hiermee hebben de bevindingen van dit onderzoek enkel betrekking op de praktijk waar sprake is van een goedlopende samenwerking tussen lerarenopleiding en school, gecertificeerde begeleiders en voor het beroep geschikt geachte leraren in opleiding.

Betrouwbaarheid heeft betrekking op de mate waarin een andere onderzoeker met dezelfde procedures tot eenzelfde resultaat zal komen (Yin, 2009). Betrouwbaarheid heeft daarmee betrekking op de mate waarin het onderzoek systematisch is verlopen, en de mate waarin fouten en vooroordelen (bias) zijn uitgesloten. In deze casestudy is daarom gebruik gemaakt van een interviewprotocol en protocollen voor analyse (zie § 5.5). Om vooroordelen te voorkomen is gebruik gemaakt van een membercheck (zie § 5.5.3) en zijn bij het construeren, testen en gebruiken van het analysekader collega-onderzoekers ingeschakeld. Daarbij zijn bevindingen en redeneringen ter controle en aanscherping voorgelegd aan ervaringsdeskundigen.

175

5.7 BESCHERMING RESPONDENTEN

Niet alleen is het van belang dat een onderzoeker streeft naar een zo goed mogelijk antwoord op zijn onderzoeksvragen, het is ook zaak dat een onderzoeker dat op een ethisch verantwoorde wijze doet (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). De onderzoekers moeten trachten eerlijk te zijn en het streven hebben om schade of risico als gevolg van het onderzoek te vermijden. Daarbij is in het huidige tijdperk van omvangrijke informatietechnologie van extra groot belang om bij onderzoek aandacht te schenken aan het beschermen van de privacy van de respondenten (Shaw, 2008). Bij kwalitatief onderzoek vereist dit een extra inspanning, omdat de respondenten veel informatie ter beschikking stellen die gevolgen kan hebben voor hun positie. Dit laatste is zeker het geval bij dit onderzoek, waar respondenten onder meer wordt gevraagd naar oordelen over anderen waarmee soms een hiërarchische verhouding bestaat. Daarbij kunnen bepaalde uitspraken, indien bekend, gevolgen hebben voor de carrière van de respondenten. Dit wordt in dit onderzoek zelf ook duidelijk waar begeleiding en leren op een bepaalde school gevolgen kan hebben in de vorm van een aanstelling voor de leraren in opleiding.

In dit onderzoek is op de volgende wijze getracht om de respondenten te beschermen:

- Data zijn geanonimiseerd. Ook in dit proefschrift zijn alle namen gefingeerd en is getracht om te voorkomen dat respondenten te herkennen zijn vanuit de beschrijvingen van de scholen waar het traject plaatsvindt. De lerarenopleiding van de HAN en haar stagebureau hebben ingestemd met het bekendmaken van hun identiteit, de namen van de scholen waarop de leerwerktrajecten plaatsvinden worden niet genoemd.
- De verzamelde data en gegevens zijn enkel bewerkt en opgeslagen op stand-alone computers en losse harde schuiven. Data zijn niet opgeslagen op servers die onderdeel zijn van een netwerk.
- Originele data zijn enkel gezien door de drie betrokken onderzoekers en door drie assistenten die de interviews hebben uitgewerkt. Enkel de centrale onderzoeker kent alle respondenten en beschikt over hun contactgegevens.
- Ten behoeve van de membercheck zijn de analyseverslagen verstuurd naar een specifiek voor dit doel door de respondent opgegeven e-mailadres. Ook is de mogelijkheid geboden om de verslagen per post te versturen, maar daarvan heeft niemand gebruik willen maken.
- De onderzoekers vertegenwoordigen geen partij in het leerwerktraject en er is geen contact over de voortgang of uitkomst van de leerwerktrajecten met de school of de opleiding; niet vooraf, niet tijdens en ook niet volgend op het onderzoek.
- Afspraken over deelname aan het onderzoek zijn met de respondenten onafhankelijk van elkaar gemaakt en onafhankelijk van opleiding en school. Toenadering geschiedde op basis van lijsten van werkplekken en gekoppelde leraren in opleiding zoals die beschikbaar zijn gemaakt door het stagebureau: Bureau Extern (zie § 5.3). Controle via het studentvolgsysteem of navraag bij het stagebureau en bij opleidingen gebeurde met instemming van degene waarover navraag werd gedaan. Het exacte doel van deze navraag was bij de derde partijen niet bekend. Respondenten zijn op de hoogte gesteld van de uitkomst van de navraag en de uitkomst is hen ter controle voorgelegd.
- Tijdens het leerwerktraject is niet met de verschillende betrokkenen gesproken over de ervaringen van de andere respondenten in een leerwerktraject. Pas bij de membercheck die plaatsvond als het traject is afgerond, is de ervaring van de ander zichtbaar geworden en enkel zoals uitgewerkt in het verslag. Interviews en gegevens van de ander zijn niet inzichtelijk gemaakt. Respondenten zijn vooraf op de hoogte gesteld van de zichtbaarheid van de eigen opvattingen en oordelen in het verslag en hebben vooraf ingestemd.

- Respondenten hebben zich op elk moment, en zonder opgaaf van redenen mogen terugtrekken. Nergens is druk op ze uitgeoefend om te participeren in dit onderzoek. Eén leraar in opleiding heeft zich na de start van het traject teruggetrokken; de opgebouwde dataverzameling is vernietigd. Eén leraar in opleiding zag na één traject af van verdere beschikbaarheid en heeft zich uit het onderzoek teruggetrokken. Deze laatste heeft wel ingestemd met analyse van het leerwerktraject waar wel data bij zijn verzameld.

6

Georganiseerde begeleiding in veertien dimensies

Van 2007 tot 2010 zijn data verzameld bij vijftien tweedegraads leraren in opleiding en tien 1^e lijn begeleiders van de school, over de georganiseerde begeleiding bij zestien leerwerktrajecten in het voortgezet onderwijs. Deze data zijn gebruikt voor een studie waarin deze trajecten afzonderlijk op veertien dimensies zijn bestudeerd, om zicht te krijgen op de vorm die begeleiding krijgt bij het Opleiden in de School (OidS).

Voor deze studie zijn de volgende vragen geformuleerd:

- Hoe is de begeleiding bij het OidS ingevuld?
- Hoe kan de invulling van begeleiding binnen trajecten verschillen?
- Hoe kan de invulling van begeleiding tussen trajecten verschillen?

179

Het hoofdstuk begint met een inleiding waarin de uitgangspunten voor deze studie kort worden toegelicht. Vervolgens worden de resultaten voor de twee deelvragen besproken middels een uitwerking van de resultaten voor elk van de veertien dimensies. Deze uitkomsten worden samengebracht tot een overzicht om daarmee de centrale vraag ‘Hoe is de begeleiding bij het OidS ingevuld?’ te beantwoorden. De trajecten zijn bij deze studie als afzonderlijke trajecten gezien om zicht te krijgen op de invulling en verschil daarin, verbanden in die verschillen zoals die wel of niet voorkomen uit gelijke situaties, of gelijke personen zijn onderwerp van een andere studie. Daarvan wordt verslag gedaan in het volgende hoofdstuk (H7).

6.1 INLEIDING

Een eerdere verkenning van de georganiseerde begeleiding in de praktijk van het opleiden in de school heeft geleid tot de conclusie dat deze begeleiding in elk traject op een eigen manier vorm krijgt, en zo uiteindelijk steeds in een bepaalde mate verschillend wordt ingevuld (zie H4). Om deze bevinding verder te verkennen, is een casestudy uitgevoerd waarbij data zijn verzameld over de begeleiding bij zestien gericht gekozen leerwerktrajecten in het voortgezet onderwijs (zie H5). Deze studie is bedoeld om meer zicht te krijgen op de vorm die begeleiding krijgt op verschillende momenten, en bij verschillende trajec-

ten. De begeleiding is geanalyseerd aan de hand van veertien dimensies die zijn afgeleid uit literatuur en uit de voor dit onderzoek verzamelde data (zie H3). Elk traject is afzonderlijk geanalyseerd, en daarvan is een beschrijving gemaakt. Na memberchecks zijn de beschrijvingen aangepast en gebruikt voor deze studie. In dit hoofdstuk worden de bevindingen over de invulling van de begeleiding per dimensie gepresenteerd. Voor elke dimensie wordt uitgewerkt hoe de begeleiding op de bestudeerde trajecten vorm heeft gekregen en welke verschillen hierbij zijn gevonden tussen en binnen de trajecten.

In de hierna volgende beschrijvingen wordt ter onderbouwing verwezen naar de afzonderlijke trajecten. Meer informatie over elk traject is te vinden in de trajectverslagen zoals te vinden in bijlage A1 tot en met A16.

6.2 FORMALITEIT

Met de dimensie *Formaliteit* is de aanwezigheid en activiteit van de georganiseerde begeleiders, en de aanwezigheid van niet georganiseerde begeleiding bestudeerd.

Verschillende namen

De bestudeerde trajecten vinden plaats binnen samenwerkingsverbanden tussen scholen voor voortgezet onderwijs en lerarenopleidingen, die zijn geselecteerd op basis van een goed werkende samenwerking ten aanzien van het aanbieden van leerwerktrajecten voor leraren in opleiding (zie selectiecriteria § 5.3.1). De samenwerking leidt bij alle zestien trajecten tot afspraken over het organiseren van begeleiding, uitgewerkt in een structuur van 1^e en 2^e lijn begeleiders van de school en de opleiding. Deze georganiseerde begeleiders komen in de data onder verschillende namen en functiebeschrijvingen voor (zie kader 6.1). Er zijn binnen trajecten verschillen tussen de naam die wordt gebruikt door de school en door de opleiding, en verschillen tussen de naam die wordt gebruikt in documenten, en de naam die respondenten gebruiken in interviews.

KADER 6.1 Verschillende namen voor georganiseerde begeleiders					
	SCHOOL	OPLEIDING			
1 ^e lijn	SPD	IPD	SPD	School practicumdocent	
	Coach	SLB-er	LBS	Leerwerkplekbegeleider School	
	LBS		IB-er	Intern begeleider	
	IB-er		IPD	Instituutspacticumdocent	
2 ^e lijn			SLB-er	Studieloopbaanbegeleider	
	ABS	ABI	ABS	Algemeen begeleider van de school	
	OD		OD	Opleidingsdocent	
	ABA		ABA	Algemeen begeleider van de afdeling	
			ABI	Algemeen begeleider instituut	

Overzichten van formele begeleiders

Bij elk traject zijn voor aanvang namen van personen gekoppeld aan formele begeleidingsrollen. Dit wordt via het stagebureau inzichtelijk gemaakt voor de leraren in opleiding, de coördinatoren van de opleidingen en de 2^e lijn begeleiders van school en instituut, uitgedrukt in de taken SPD, IPD, ABS, ABI. Op scholen wordt dit voor aanvang óf overgenomen, óf in enige mate veranderd als aanpassing op de locale invulling van de afspraken over de organisatie van begeleiding. Hiermee ontstaat in die gevallen al voor aanvang van het traject verschil tussen de overzichten zoals bekend via het stagebureau en overzichten zoals gezien op de school.

Bij dertien trajecten zijn bij aanvang de volgende begeleiders georganiseerd volgens het overzicht op de school: één 1^e lijn begeleider van de school, één 1^e lijn begeleider van de opleiding, één 2^e lijn begeleider van de school en één 2^e lijn begeleider van de opleiding. Bij twee samenwerkingsverbanden waar drie trajecten zijn bestudeerd (trajecten Penny-Iris, Penny-Fiona-Karin en Victor-Emma) is er op school de afspraak dat er twee verschillende 1^e lijn begeleiders van de school zijn. Bij de trajecten Penny-Iris en Penny-Fiona-Karin is de afspraak dat er één 1^e lijn begeleider is voor het lesgeven zelf, en één 1^e lijn begeleider voor algemene zaken (de intern begeleider). In het traject Penny-Iris zijn deze twee formele 1^e lijn begeleiders bij aanvang benoemd, bij traject Penny-Fiona-Karin niet. Daar is bij de start enkel de 1^e lijn begeleider voor het vak benoemd (Penny); de andere 1^e lijn begeleider wordt pas halverwege het traject benoemd (Karin). Leraar in opleiding Fiona initieert zelf het traject, ze omzeilt de plaatsingsprocedure van het stagebureau, en zo wordt achteraf de koppeling ingepast in de organisatie van de begeleiding. Hierdoor is volgens de later benoemde 1^e lijn begeleider Karin *'vergeten'* om deze taak bij de start aan iemand toe te kennen. Bij het traject Victor-Emma, organiseert de school nog een 1^e lijn begeleider die tot taak heeft om te zorgen voor praktische ondersteuning rond het lesgeven. Deze begeleider wordt nergens genoemd in overzichten vooraf, en dat deze persoon een door de school georganiseerde begeleider is, wordt voor Emma en voor de onderzoekers pas duidelijk als het traject al een paar weken loopt (de betreffende begeleider is dan al wel actief als begeleider alleen weet de leraar in opleiding niet dat zij is georganiseerd). Bij één traject verandert het overzicht van de georganiseerde begeleiding nog tijdens het traject. Bij het traject Nico-Els zijn bij de start 2^e lijn begeleiders gekoppeld en benoemd, maar dit is niet blijvend. In de loop van dit traject besluit het bestuur van de school tot ander beleid op het inzetten van 2^e lijn begeleiding voor leraren in opleiding. Als gevolg van deze beslissing worden taken binnen het samenwerkingsverband anders uitgewerkt en is er niet langer sprake van georganiseerde 2^e lijn begeleiding (een keuze die na afloop van het onderzoek weer is teruggedraaid). Bij de overige trajecten worden geen wijzigingen aangebracht in de overzichten voor de georganiseerde begeleiding.

Formele partners

Alle samenwerkingsverbanden waarbinnen de trajecten hebben plaatsgevonden hebben de afspraak dat leraren in opleiding uit het derde jaar van de reguliere opleiding in duo's worden geplaatst onder dezelfde georganiseerde 1^e lijn begeleiding. Deze casestudy omvat zes trajecten van derdejaars leraren in opleiding. Bij de helft van deze trajecten is ook daadwerkelijk sprake van een dergelijk duoschap, bij de andere drie niet. Het wel of niet organiseren van een duoschap is een niet bewust aangestuurd gevolg van indeling op de lerarenopleiding. Uit navraag op de lerarenopleiding over de indeling en hoe wordt bepaald of er een duoschap komt, blijkt dat de verantwoordelijke medewerkers van de lerarenopleiding een indeling maken op basis van de opgegeven voorkeuren van de studenten, het aantal beschikbare plaatsen, eventuele afspraken met de scholen, en dat ze proberen om de reisafstand voor een student te beperken door rekening te houden met afstand tussen school- en thuisadres. De indeling is daarmee enkel een logistieke operatie en het wel of niet bestaan van een duoschap is daarmee toevallig. Bij het traject David-Erik (student vierde opleidingsjaar) is eveneens sprake van een duoschap als 1^e lijn begeleider David op verzoek van de schoolleiding tijdelijk de begeleiding van Erik combineert met de begeleiding van een nieuwe, onbevoegd aangestelde, collega.

182

Activiteit van georganiseerde begeleiders

De georganiseerde 1^e lijn begeleiders van de school zijn op één na allemaal actief in de begeleiding van de leraar in opleiding. Alleen één van de twee georganiseerde 1^e lijnbegeleiders van Iris (traject Penny-Iris) is enkel begeleider op papier, en komt in de werkelijkheid helemaal niet in actie, er is zelfs geen introductiegesprek. Het actief zijn van de overige 1^e lijn begeleiders kent verschil tussen en binnen trajecten wat betreft de mate van activiteit zelf; zo wordt bijvoorbeeld 1^e lijn begeleider Robert op elke moment als erg actief beschreven, en blijft begeleider Penny bij de begeleiding van Iris haar op bepaalde momenten enkel passief volgen op de achtergrond.

Bij de 2^e lijn begeleiders zijn grote verschillen in de mate, het moment, en de manier waarop zij actief zijn bij de trajecten. In sommige trajecten hebben de 2^e lijn begeleiders bijvoorbeeld gedurende een periode allebei regelmatig begeleidingsgesprekken met de leraar in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels), en in andere trajecten hebben zij geen enkel direct contact met de leraar in opleiding en alleen algemeen overleg met de 1^e lijn begeleider van de school over de voortgang van het traject (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel), en in sommige trajecten zijn ze helemaal niet actief (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke).

Hoewel bij alle trajecten een georganiseerde 1^e lijn begeleider van de opleiding

is benoemd in overzichten, zijn ze nauwelijks actief als begeleider bij het leren op de werkplek. Enkel bij vier trajecten wordt enige activiteit op een bepaald moment van deze begeleiders genoemd. En dit is dan een gevolg van afwijkende specifieke afspraken tussen school en opleiding (zie bijvoorbeeld traject Stefan-Thomas-Leo) of van bijzondere omstandigheden (zie bijvoorbeeld traject Nico-Simon).

Informele Begeleiders

Naast de georganiseerde begeleiding blijken er ook veelvuldig begeleidings- of ontwikkelingsrelaties te bestaan die niet zijn georganiseerd. Bij elf van de zestien trajecten wordt op enig moment informele begeleiding beschreven naast de formele begeleiding. Zittende docenten, andere werknemers in de school, of andere studenten zijn dan gedurende een deel van het traject op een dusdanige manier betrokken en ondersteunend bij het leren van een leraar in opleiding, dat dit kan worden aangemerkt als een begeleidingsrelatie. Sommige van deze relaties bestaan nagenoeg een geheel traject, andere gedurende een specifieke periode, of enkel op een bepaald moment.

Samengevat

Ten aanzien van de dimensie formaliteit laat de casestudy zien dat bij alle trajecten 1^e en 2^e lijn begeleiding wordt georganiseerd en dat er personen worden genoemd die als de formele begeleiders van een leraar in opleiding worden gezien. Opmerkelijk is daarbij dat overzichten over de specifieke organisatie bij een leerwerktraject van een bepaalde leraar in opleiding kunnen verschillen tussen opleiding en school, zowel wat betreft termen waarmee de personen worden aangeduid, als het aantal personen dat als 1^e lijn begeleider wordt georganiseerd, en waar zij ondersteuning bij zullen bieden.

De 1^e lijn begeleiders van de school zijn op één na allemaal actief, waarbij er verschil is tussen begeleiders die het gehele traject erg actief zijn, en begeleiders die op sommige momenten minder actief zijn. De 1^e lijn begeleiders van de opleiding zijn overwegend niet actief in de trajecten. Waar ze wel actief zijn betreft dat momenten in een traject, en dan op grond van bijzondere omstandigheden of afspraken. De invulling van de georganiseerde 2^e lijn begeleiding kent tussen trajecten veel verschil in de mate en manier van actief zijn en binnen trajecten kan dat eveneens verschillen op verschillende momenten. Naast de formele begeleiding is er bij de meeste trajecten (elf uit zestien) ook sprake van informele begeleiding.

6.3 KEUZEVRIJHEID

Met de dimensie *Keuzevrijheid* is de mogelijkheid om te kiezen voor begeleiding, personen en/of partner bestudeerd.

Kiezen voor begeleiding

In de bestudeerde trajecten is het voor de leraren in opleiding vanuit de opleiding verplicht om een dagelijks begeleider te hebben. In de praktijk wordt daarvoor een formele 1^e lijn begeleider georganiseerd (zie §6.2). Deze wordt geacht de dagelijkse begeleider te zijn.

De tien ondervraagde formele 1^e lijn begeleiders zeggen allemaal dat zij binnen hun taakstelling op de school zelf gekozen hebben voor het begeleiderschap. Dit is als taak opgenomen in hun jaartakenoverzicht en is gefaciliteerd met toekenning van een aantal uren om aan begeleiding te besteden, en dit aantal uren verschilt tussen de begeleiders op grond van afspraken gemaakt in de specifieke samenwerking. Om deze taak uit te mogen voeren is in de samenwerkingsverbanden afgesproken dat de betreffende personen zijn gecertificeerd. Allemaal hebben ze een of meerdere cursussen of trainingen gevolgd die zijn verzorgd door een lerarenopleiding, door de school of door een commerciële partij (trainingsinstituut of kenniscentrum). Voor de keuze voor het begeleiderschap geven de begeleiders diverse redenen waarin twee elementen zichtbaar worden: *persoonlijke verrijking* en *het belang voor de continuïteit van het beroep*. Met andere woorden: ze kiezen voor het begeleiderschap omdat ze er zelf een voordeel in zien ten aanzien van hun eigen ontwikkeling of plezier, en ze vinden het belangrijk dat aankomende collega's worden begeleid en zo worden ingewijd in het beroep. Als de tijdsdruk te zwaar wordt, of een begeleider de taak niet wil uitvoeren, dan kan dit worden doorgegeven en kan er worden gestopt. Zo stopt 1^e lijn begeleider Daniëlle met begeleiden na het hier bestudeerde traject van Karel. Ze heeft andere prioriteiten en begeleiderschap komt niet goed uit (zie verslag selectie § 5.3).

Binnen de trajecten is er geen verandering in de loop van het traject wat betreft opgelegde begeleiding. De situatie zoals die zich in de start vormt wijzigt zich nergens.

Kiezen voor personen

Bij dertien trajecten is geen sprake van keuzevrijheid ten aanzien van personen: begeleiders en leraren in opleiding worden aan elkaar opgelegd. Bij drie trajecten is wel in bepaalde mate sprake van eigen keuze voor de persoon. Bij het traject Daan-Frits in enige mate, doordat de 2^e lijn begeleider op de school (Daan) bij het maken van de koppeling kiest om zelf leraar in opleiding Frits te gaan begeleiden als 1^e lijn begeleider omdat hij zichzelf, gezien vanuit de wensen van Frits, een meer geschikte begeleider vindt dan de oorspronkelijk georganiseerde begeleider. Deze keuze gaat buiten Frits om: hij is niet op de hoogte van deze wisseling. Bij twee andere trajecten (Robert-Niels; Penny-Fiona-Karin) hebben personen elkaar gekozen. Deze begeleiders en leraren in opleiding kennen elkaar al, en kiezen elkaar buiten de formele organisatie van

de begeleiding om. De afspraak voor een begeleidingsrelatie (en daarmee de leerwerkplek) wordt gemaakt en samen benaderen ze de 2^e lijn begeleiders die ervoor zorgen dat het traject een officiële status krijgt bij de lerarenopleiding, en de betreffende begeleiders worden aangemerkt als formele 1^e lijn begeleider. In deze beide gevallen was de leraar in opleiding door de opleiding gekoppeld aan een andere plek met andere begeleiders, maar dat is hiermee komen te vervallen. Opmerkelijk dat twee andere leraren in opleiding (Anneke en Emma) ditzelfde voor ogen hadden: zij hadden eveneens zelf een plaats met begeleiding geregeld, maar dit is door de opleiding niet geaccepteerd. Zij moesten zich aan de indeling van de opleiding houden. Beide leraren in opleiding hebben dat als willekeur ervaren, en waren daar boos over.

De situatie ten aanzien van de keuzevrijheid voor personen verandert nergens in de loop van een traject, er worden geen personen opgelegd tijdens een traject. Wel wordt bij het traject Penny-Fiona-Karin een tweede 1^e lijn begeleider toegevoegd, maar dat is een zelfgekozen relatie die later in het overzicht wordt ingevoerd.

Opgelegd partnerschap

Bij drie trajecten (Robert-Niels-Emma; Stefan-Noud-Esther; Stefan-Thomas-Leo) is sprake van een opgelegd partnerschap. Het betreft hier leerwerktrajecten van leraren in het derde jaar van hun opleiding. De lerarenopleiding heeft met de scholen afgesproken dat derdejaars studenten samen een traject uitvoeren onder begeleiding van één 1^e lijn begeleider. Dat deze afspraak niet altijd uitvoering vindt, blijkt uit de trajecten van derdejaars die geen partner opgelegd krijgen en alleen begeleid worden door een opgelegde 1^e lijn begeleider (Daan-Frits; Robert-Manou; Karel-Daniëlle). De gekoppelde partners kennen elkaar wel van de opleiding, maar hebben niet voor elkaar gekozen: het partnerschap is door de opleiding opgelegd. In het traject van David-Erik is ook gedurende een korte periode sprake van een georganiseerd partnerschap, als David wordt gevraagd een nieuwe collega te begeleiden. Voordat dit partnerschap start wordt Erik wel om instemming gevraagd; hij mag het partnerschap weigeren. Hij geeft daarop eigen voorwaarden aan voor dit partnerschap en die worden geaccepteerd.

Keuze voor leerwerkplek

De leraren in opleiding spreken nadrukkelijk over hun ervaringen aangaande keuzevrijheid voor de leerwerkplek. In die dertien trajecten zeggen vier leraren in opleiding dat ze het als prettig ervaren dat hun traject plaatsvindt op een school waarvoor ze hebben gekozen, en één (Els) zegt dat niet haar voorkeur voor school, maar wel voor een schooltype is gehonoreerd. Bij acht trajecten is de schoolvoorkeur volgens de leraar in opleiding niet gehonoreerd, en bij twee

trajecten daarvan zijn de leraren in opleiding hier bij de start van het traject erg boos over (Anneke; Emma). Het toegewezen leerwerktraject vindt volgens hen niet plaats op een schooltype waarmee zij ervaring willen opdoen. En zij hadden zelf al een alternatief geregeld dat volgens hen beter past bij hun behoefte. Maar dat is niet geaccepteerd.

Vrijwillig gekozen begeleiders

Bij elf van de zestien bestudeerde leerwerktrajecten is sprake van informele begeleidingsrelaties (zie § 6.2). Deze relaties hebben betekenis voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding en al deze relaties ontstaan op basis van vrijwilligheid. De leraren in opleiding ontmoeten deze personen tijdens het participeren in de dagelijkse praktijk en gaan vervolgens een relatie aan die betekenis heeft voor de eigen ontwikkeling. Sommige van deze relaties worden aangegaan op grond van een specifieke leerbehoefte. Zo gaat bijvoorbeeld Iris een relatie aan met een collega om te leren omgaan met een ‘probleemklas’ (zie traject Penny-Iris). Maar een relatie kan ook in basis een collegiale relatie zijn die betekenis heeft of krijgt voor het leren op de werkplek. Zo heeft Emma vanaf de start veel contact met een nieuwe leraar in de sectie en heeft deze relatie grote betekenis voor haar ontwikkeling (zie traject Victor-Emma). In de bestudeerde trajecten is nergens sprake van relaties die zijn opgelegd buiten de oorspronkelijke organisatie als gevolg van de afspraken om.

186

Samengevat

Ten aanzien van de dimensie *Keuzevrijheid* laten de bestudeerde trajecten zien dat leraren in opleiding niet vrij zijn om te kiezen om begeleid te worden. 1^e en 2^e lijn begeleiding is verplicht en de relatie moet formeel zijn vastgelegd. De begeleiders zelf kiezen wel om begeleider te zijn, maar doorgaans niet voor de persoon die ze gaan begeleiden. Als ze dat wel doen, moet de organisatie van de begeleiding gemanipuleerd worden, en in drie van de zestien bestudeerde trajecten gebeurt dat. Ook kan een duoschap (stagepartner) opgelegd worden (drie van de zestien), en in één geval (David-Erik) is er keuzevrijheid voor een formeel tijdelijk duoschap.

Er is tussen trajecten variatie te zien ten aanzien van het zelf kiezen van de persoon. Ondanks dat de procedures in de samenwerkingsverbanden voorzien in een opgelegde koppeling (zie ook § 6.4), zijn er toch ook relaties waar de koppeling van personen berust op eigen keuze. En deze eigen keuzen worden vervolgens in de afgesproken procedure gepast (geformaliseerd), waarbij de oorspronkelijke koppeling door de opleiding komt te vervallen. Wel kunnen personen zelf kiezen voor informele begeleidingsrelaties.

6.4 KOPPELING

Met de dimensie *Koppeling* is de aanwezigheid van bewuste koppeling van personen bestudeerd.

Een georganiseerde koppeling

De koppeling van personen is in de bestudeerde trajecten geformaliseerd en bestaat uit twee elementen:

1. Koppeling van de leraar in opleiding aan een leerwerkplek (school): op de opleiding worden leraren in opleiding aan de school en daarmee aan de 2^e lijn begeleiders gekoppeld.
2. Koppeling van de leraar in opleiding aan de 1^e lijn begeleider(s) op de school: de koppeling aan de 1^e lijn begeleider van de opleiding volgt als vanzelf uit de gevolgde opleiding en de vooraf beschikbare begeleiders.

In geen van de bestudeerde trajecten is sprake van enige vorm van een georganiseerde procedure om de leraar in opleiding en de begeleider(s) te matchen (bewuste koppeling), anders dan op vak.

De koppeling aan de school gebeurt op de opleiding. Leraren in opleiding kunnen een voorkeur aangeven op een lijst van beschikbare plaatsen, maar die voorkeur komt niet altijd tot uiting in de gerealiseerde koppeling (zie ook § 6.3). Bij acht trajecten is een voorkeur van een leraar in opleiding niet gehonoreerd, bij twee trajecten is de leraar in opleiding hier boos over bij de aanvang van het traject (Anke en Emma). Met de koppeling aan de school wordt de leraar in opleiding vanzelf gekoppeld aan de 2^e lijn begeleiders. Zij krijgen hun taken vanuit het samenwerkingsverband. In de bestudeerde trajecten zijn geen beschrijvingen gevonden die duiden op een procedure om de leraar in opleiding te matchen met de 2^e lijn begeleiders. Navraag op het opleidingsinstituut waar de koppeling wordt gemaakt, bevestigt deze bevinding: de koppeling komt tot stand als een logistieke handeling waar leraren in opleiding worden ingedeeld op beschikbare plaatsen. Daarbij wordt getracht rekening te houden met opgegeven voorkeur, afspraken met scholen over plaatsen, en met de enkele reisafstand tussen leerwerkplek en opgegeven thuisadres.

Verborgen Matchen

Op de school koppelen de 2^e lijn begeleiders van de school de leraren in opleiding aan de beschikbare 1^e lijn begeleiders. In de bestudeerde trajecten zijn geen beschrijvingen gevonden van op matching gerichte procedures waarbij personen op basis van bepaalde kenmerken aan elkaar worden gekoppeld. Toch is er een voorbeeld van matchen aanwezig in de bestudeerde trajecten. Deze bewuste koppeling komt niet tot stand op basis van een programma of

procedure, maar komt tot stand vanuit eigen initiatief van één van de betrokken personen zelf. 2^e lijn begeleider van de school Daan koppelt zichzelf als 1^e lijn begeleider aan Frits op basis van een match in de interesse voor het vmbo-onderwijs. Daan leest een eerste kennismakingsmail van Frits en besluit dat hij een betere match is dan de oorspronkelijk gekoppelde begeleider.

Uiteraard kan ook worden gesteld dat er sprake is van niet georganiseerd intern matchen bij de drie trajecten waar de organisatie is omzeild, en dat personen zelf een koppeling tot stand hebben gebracht (zie § 6.3). In deze drie trajecten is sprake van intern matchen dat plaatsvindt op de werkplek. De betrokkenen zorgen zelf voor een koppeling op basis van een specifieke match op zelf bepaalde elementen, waarna deze eigen keuze wordt ingepast in het bestaande begeleidingsprogramma; de zelfgekozen dagelijkse begeleiding krijgt een status gelijk aan begeleiding uit het programma. Zo koppelen Fiona en Penny, en Fiona en Karin zichzelf aan elkaar op basis van een match in persoonlijkheid en interesse. En Niels zorgt voor een koppeling aan Robert op basis van match ten aanzien van de manier van begeleiden.

Samengevat

Uit het bovenstaande kan worden afgeleid dat er formeel in de zestien trajecten geen verschil bestaat in de koppeling, maar dat op informele wijze toch in vier van de zestien trajecten sprake is van afwijken van de bedoelde manier van koppeling. Er is daar sprake van intern matchen, dat verborgen blijft in formele beschrijvingen.

188

6.5 DOELEN

Met de dimensie doelen is de beoogde opbrengst van de begeleiding bestudeerd. Op 68 momenten zijn de 1^e lijn begeleiders en leraren in opleiding bevraagd over de doelen die zij op dat moment zien voor de begeleiding (zie § 5.4).

De doelen die voor begeleiding worden genoemd

Per moment kunnen de respondenten meerdere doelen voor de begeleiding noemen. Als wordt gekeken naar de doelen die op die momenten spelen dan blijkt dat in deze trajecten een bijdrage aan acquisitie het meest wordt beoogd als opbrengst van de begeleiding, en dat onderwijsverbetering het minste aan de orde is als gewenste uitkomst (zie tabel 6.1).

TABEL 6.1 Genoemde doelen per meetmoment

CATEGORIE respondenten noemen doelen t.a.v.	Aantal keren genoemd	Relatief (68 = 100%)
Acquisitie	52	76%
Transformatie	38	56%
Praktische ondersteuning	31	46%
Waarderen	30	44%
Beschermen	12	18%
Vorbereiden	9	13%
Personele voordelen	7	10%
Welbevinden	5	7%
Onderwijsvernieuwing	3	4%

Doelen bij de start

In de allereerste fase van het traject zijn de doelen die voor de begeleiding worden genoemd algemeen van aard, en worden door de respondenten meer geformuleerd als opvattingen over het doel van begeleiding in het algemeen, dan als specifieke doelen voor de bestudeerde begeleiding.

189

Wordt per moment per groep gekeken naar de genoemde doelen dan is er verschil tussen begeleiders en begeleiden ten aanzien van de verschillende momenten. De begeleiders noemen bij aanvang voornamelijk algemeen geformuleerde doelen ten aanzien van acquisitie en transformatie. De doelen bij de start van een traject worden vooral genoemd vanuit opvattingen, en waar de begeleiders bij meerdere trajecten zijn bestudeerd, noemen zij dan ook voornamelijk dezelfde algemeen geformuleerde doelen. Pas in de loop van het traject worden de doelen specifiek benoemd voor de leraar in opleiding. De leraren in opleiding noemen bij de start van het traject voornamelijk drie soorten doelen voor de begeleiding: acquisitie, praktische ondersteuning en waarderen (zie tabel 6.2). En deze laatste twee worden door de leraren in opleiding meer genoemd in de eerste twee momenten dan op andere momenten in de trajecten. De leraren in opleiding noemen bij de start van het traject voornamelijk acquisitiedoelen die volgen uit hun leerdoelen uit eerdere leerwerktrajecten. Ze willen dat de begeleider hen gaat helpen deze doelen te bereiken. Elf van de vijftien leraren in opleiding noemen bij aanvang als doel voor de

begeleiding het waarderen van hun prestaties middels een uitspraak over hun geschiktheid: ze willen bevestiging van hun capaciteiten of een uitspraak van vertrouwen in de goede afloop door de begeleider. Vier leraren in opleiding noemen dit doel niet, maar degenen die het wel noemen en in meerdere trajecten zijn bestudeerd, noemen het bij aanvang van elk traject (zie bijvoorbeeld Karel-Daniële en Karel-Kryn) en zelfs als het een nieuw traject is bij een eerdere begeleider (zie Robert-Niels).

TABEL 6.2 Genoemde doelen Leraren in opleiding bij 16 trajecten

CATEGORIE noemen doelen t.a.v.	Keer genoemd	
	1 ^e moment	2 ^e moment
Acquisitie	10	13
Transformatie	2	2
Praktische ondersteuning	9	7
Waarderen	11	7
Beschermen	0	0
Voorbereiden	0	0
Personele voordelen	0	0
Welbevinden	0	0
Onderwijsvernieuwing	0	0

Overleg over doelen

In geen van de trajecten is in de data zichtbaar geworden dat er overleg is over de doelen van de begeleiding tussen de begeleider en de leraar in opleiding. Er is wel overleg over de leerdoelen van de leraar in opleiding, maar niet over de bijdrage die de begeleiding aan dat leren moet gaan leveren. Verschillende respondenten stellen dat de doelen van de begeleiding vanzelf wel vorm krijgen in de praktijk en ook geen explicitering vooraf behoeven. Op grond van deze veronderstelling hangen de genoemde doelen voor de begeleiding steeds meer samen met de leerdoelen van de leraar in opleiding zoals die in de loop van een traject ontstaan – en voor een groot deel niet gelijk zijn aan de vooraf opgeschreven leerdoelen. Daarbij is echter verschil te zien tussen trajecten waar deze concrete leerdoelen overeenkomen of juist verschillen in de beschrijvingen van de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider van de school. Er zijn trajecten waar gaandeweg veel overeenkomst ontstaat (zie bijvoorbeeld traject

Nico-Anneke) en trajecten waar gaandeweg weinig overeenkomst ontstaat in de visie op de leerdoelen voor de leraar in opleiding en de daaruit afgeleide doelen voor de begeleiding (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma). Het gebrek aan overeenstemming wordt in de betreffende trajecten expliciet beschreven als een negatieve ervaring.

Verschil tussen begeleiders

Ten aanzien van de genoemde doelen voor de begeleiding is een onderscheid te maken tussen doelen die een meer concreet karakter hebben en volgen uit de leerdoelen van de leraar in opleiding, en doelen die worden beschreven als een algemene richtlijn voor het begeleiden. Deze laatste, die vooral een beeld geven van de opvattingen, zijn vooral zichtbaar bij de 1^e lijn begeleiders waar ze bij het begeleiden van verschillende leraren in opleiding dezelfde algemene doelen noemen. Als dat nader wordt bekeken, dan kan daarin een verschil worden gezien tussen de begeleiders. Er zijn begeleiders zoals bijvoorbeeld Robert en David die voornamelijk gericht zijn op acquisitie, en er zijn begeleiders zoals Nico en Penny die voornamelijk gericht zijn op transformatie, en er is bijvoorbeeld Stefan die voornamelijk gericht is op welbevinden en praktisch ondersteunen. De betreffende 1^e lijn begeleiders beschrijven dan wel doelen die betrekking hebben op een andere centrale gerichtheid, maar die worden altijd benoemd als doelen die heel concreet volgen uit specifieke omstandigheden. Zo is Nico bijvoorbeeld vooral gericht op transformatie en noemt hij hiervoor zowel algemene als concrete doelen, en noemt hij ten aanzien van acquisitie alleen heel concrete doelen die volgen uit de leerdoelen van Anneke, van Els of van Simon. Als nog specifiek wordt gekeken naar de algemene gerichtheid dan kan worden opgemerkt dat daarbinnen bepaalde specifieke doelen meer centraal staan bij bepaalde begeleiders. Begeleiders noemen specifieke concrete doelen bij elk bestudeerd traject; je zou ze ‘stokpaardjes’ kunnen noemen. Zo noemt Robert bij alle trajecten doelen die betrekking hebben op het maken van een lesvoorbereiding. Dat ziet hij als de kern van goed leraarschap. En Nico richt zich bij elk traject op het zoeken van zwakheden in de persoonlijkheid, omdat hij van mening is dat goed leraarschap samenhangt met het zicht hebben op de eigen persoonlijkheid.

Verschillende doelen op verschillende momenten

Op verschillende momenten wordt een verschillende bijdrage van begeleiding beoogd. Doelen voor een bijdrage aan acquisitie en transformatie worden vaak genoemd, soms komen specifieke doelen vaker terug, soms veranderen ze van inhoud. Doelen die te maken hebben met beschermen, voorbereiden en personele kwesties worden enkel heel specifiek genoemd. Ze hebben dan een concreet verwoorde achtergrond en worden genoemd op momenten dat een bepaalde situatie speelt. De overige doelen worden op sommige momenten

genoemd, soms als algemene richting. zoals bijvoorbeeld Stefan, die vanuit zijn opvattingen doelen noemt ten aanzien van zijn welbevinden, en soms als reactie op omstandigheden, zoals Niels, die doelen voor de begeleiding noemt ten aanzien van zijn welbevinden op het moment dat hij 'niet goed in zijn vel zit'.

Samengevat

Uit bestudering van de zestien trajecten kan worden geconcludeerd dat de doelen voor de begeleiding verschil kennen per traject, en daarbij ook per moment in een traject. De doelen voor de begeleiding hangen voor een deel samen met de opvattingen van de betrokkenen. Hierbij is vooral bij de begeleiders een verschil te zien tussen personen die met de doelen voor de begeleiding vooral acquisitie centraal zetten, en zij die vooral transformatie centraal zetten. Daarnaast zijn de doelen voor de begeleiding reacties op specifieke omstandigheden, en wat er tijdens het traject gebeurt. Daarbij kan worden opgemerkt dat de leraren in opleiding bij aanvang vooral doelen zien ten aanzien van praktische ondersteuning en het waarderen van de eigen geschiktheid. Verder is er verschil tussen leerwerktrajecten waar in de loop van het traject de doelen van de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider meer gaan overeenstemmen, en trajecten waar de doelen steeds meer gaan verschillen.

6.6 CONSTELLATIE

Met de dimensie *Constellatie* is het netwerk van ontwikkelingsrelaties van de leraar in opleiding en het overleg over het traject bestudeerd. Op 68 momenten is op basis van beschrijvingen van de begeleider de constellatie in kaart gebracht.

Variatie in relaties

Bij elk leerwerktraject zijn tenminste drie personen onderdeel van de constellaties en het grootste aantal personen dat in de constellaties bij één traject is opgetekend is elf personen. Het aantal personen dat in de constellaties van een traject is vastgelegd met betrekking tot een overlegrelaties varieert tussen drie en vijf personen, en het aantal verbanden waarin wordt overlegd tussen deze personen varieert van één tot drie. Overleg tussen een 1^e lijn begeleider van de school en een 2^e lijn begeleider van de school komt het meest voor. Het totale aantal personen waarmee een leraar in opleiding binnen één leerwerktraject een ontwikkelingsrelatie aangaat varieert in de 68 bestudeerde constellaties van drie tot acht personen.

Niet alleen zijn er ten aanzien van de invulling van de constellaties verschillen tussen de trajecten, maar ook binnen de trajecten is er variatie in de constellaties. Als naar de 68 afzonderlijke constellaties wordt gekeken dan varieert

het aantal personen waarmee een leraar in opleiding een betekenisvolle relatie heeft tussen één en acht. Dus op een bepaald moment kan één van de leraren in opleiding in één van deze zestien trajecten één relatie hebben met betrekking tot zijn ontwikkeling bij het leren op de werkplek, en een andere leraar acht relaties. Deze uitersten zijn echter uitzonderlijke situaties; het aantal relaties dat betekenis heeft voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding in een leerwerktraject varieert vooral tussen drie tot vijf personen.

De georganiseerde en niet georganiseerde begeleiding

Van de formele begeleiders is de 1^e lijn begeleider van de school in elk traject op enig moment een betekenishebbende relatie. Dit geldt voor de 2^e lijn begeleider van de school in acht trajecten, en voor de 2^e lijn begeleider van de opleiding in drie trajecten. Verder is er in drie trajecten sprake van een opgelegd partnerschap, en in al deze gevallen is de partner een krachtige ontwikkelingsrelatie, maar zijn er tegelijkertijd geen informele relaties van betekenis (zie ook § 6.2). Waar wel informele begeleidingsrelaties worden aangegaan, betreft het relaties met collega-leraren in opleiding, met leraren op de werkplek, of met niet onderwijzend personeel op de leerwerkplek. In de constellaties van alle trajecten waar Nico de begeleider is, valt ten aanzien van de informele relaties in de constellatie een invloed te herkennen van de specifieke omstandigheden op de leerwerkplek. Bij alle drie de trajecten (Nico-Simon; Nico-Anneke; Nico-Els) wordt namelijk door de leraren in opleiding een krachtige ontwikkelingsrelatie beschreven met de collega met wie Nico samen het leerpleinonderwijs verzorgt, waar ook de leraren in opleiding in meedraaien. Eenzelfde invloed van de specifieke omstandigheden is bij geen van de andere situaties zichtbaar; waar meerdere trajecten onder dezelfde begeleider op dezelfde school zijn bestudeerd wordt een dergelijke overeenkomst niet zichtbaar.

193

Kracht van de relaties

De ontwikkelingsrelaties in de 68 constellaties variëren in betekenis; er zijn krachtige, zwakke en incidentele relaties (zie § 3.3.5). Er zijn relaties die het gehele traject gelijk zijn in betekenis, er zijn relaties die variëren gedurende het traject, en er zijn relaties die maar een deel van het traject van betekenis zijn. Met andere woorden: verschillende personen kunnen een verschillende relatie hebben die ook nog kan verschillen op verschillende momenten. Dit geldt voor de informele relaties die tot stand komen rond het participeren in de dagelijkse praktijk, maar ook voor de georganiseerde, ofwel formele relaties. Zo kan een formele begeleider op verschillende momenten in een traject een verschillende relatie hebben met de leraar in opleiding, bijvoorbeeld een 2^e lijn begeleider van de school (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel) of 1^e lijn begeleider van de school (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris) die op een bepaald moment een krachtige relatie heeft, en op een ander moment een zwak-

ke relatie. En zo kan een informele begeleider op een bepaald moment een krachtige relatie vormen, en op andere momenten geen relatie hebben met de leraar in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma).

Stabiliteit van een constellatie

Als wordt gekeken naar de totale variatie per traject dan kan een onderverdeling worden gemaakt in trajecten waar weinig verandering is in de constellatie en trajecten met veel variatie in de constellatie. Er is dus verschil in de stabiliteit van een constellatie; er zijn trajecten met een stabiele constellatie en trajecten met een instabiele constellatie. Bij stabiele trajecten is er geen tot een lichte variatie in de betrokken personen en de betekenis die zij hebben (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke). Bij deze trajecten is de 1^e lijn begeleider een constante krachtige relatie die door de leraar in opleiding wordt beschreven als de persoon die van groot belang is voor de ontwikkeling tijdens het traject. Bij instabiele trajecten (zie bijvoorbeeld traject David-Niels) is er veel variatie in de betrokken personen en vooral ook in de betekenis die de betrokkenen hebben bij een traject. In deze trajecten is de positie van de formele begeleiding ook wisselend en is de relatie met de 1^e lijn begeleider zelfs niet altijd betekenisvol voor de leraar in opleiding, terwijl die begeleider toch als actief kan worden aangemerkt.

194

Samengevat

Op grond van de zestien bestudeerde trajecten kan worden geconcludeerd dat constellaties kunnen verschillen per moment. Dat kan dus verschil binnen een traject inhouden, maar ook verschil tussen trajecten. Er kan variatie zijn in het aantal personen dat betrokken is als begeleider, en in de mate waarin personen betekenis hebben als begeleider. Bij sommige trajecten is de constellatie stabiel en bij sommige kent deze veel verandering. De formele 1^e lijn begeleider van de school is bij elk van de zestien trajecten wel als begeleidingsrelatie onderdeel van de constellatie, maar het belang van deze relaties varieert aanzienlijk per traject en ook nog soms binnen een traject. De formele algemeen begeleiders zijn soms onderdeel van de constellatie; dat kan zijn met betrekking tot overleg over de begeleiding en/of het werkplekklaren, of middels een directe relatie met de leraar in opleiding. Verder is er variatie in het aantal informele relaties dat onderdeel is van de constellaties; ook dit verschilt tussen trajecten, maar ook binnen trajecten. Deze betekenisvolle informele relaties komen voort uit contact rond het participeren in de praktijk. Daarbij lijkt er een invloed te bestaan van de structuur van de werkplek op grond van de mogelijkheden om bepaalde contacten op te doen. Ten slotte kan op grond van de bestudeerde constellaties worden opgemerkt dat de organisatie van begeleiding zorgt voor betekenisvolle relaties, maar de organisatie bepaalt slechts ten dele de daadwerkelijke constellaties. Geprogrammeerde begeleiders zijn niet altijd de krachtigste begeleiders bij het werkplekklaren, en kunnen soms zelfs geen betekenisvolle relatie hebben met de leraar in opleiding.

6.7 EXPERTISE

Met de dimensie *Expertise* is bestudeerd wie in de begeleiding wordt gezien als expert en op welk gebied.

Begeleider als expert

Van expertise worden verschillende vormen genoemd en deze worden vooral toegekend aan de begeleiders. Alle 1^e lijn begeleiders worden, tijdens de trajecten door de leraren in opleiding en door de begeleiders zelf, gezien als beroepsexpert. En deze expertise is volgens de respondenten bij alle trajecten van belang voor de begeleiding. De 1^e lijn begeleider wordt niet bij alle trajecten gezien als een expert op het vak. Dat kan zijn omdat deze zichzelf ook niet als vakexpert presenteert, omdat de vakexpertise geen rol speelt in de begeleiding (zie bijvoorbeeld traject Daan-Frits) of omdat de vakexpertise van de begeleider een ander vak betreft en zodoende ook geen rol speelt in de begeleiding (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel). Waar de 1^e lijn begeleider wel als vakexpert wordt gezien, is deze expertise ook niet altijd een belangrijk onderdeel van de begeleiding, omdat de begeleiding zich bijvoorbeeld niet zozeer richt op de vakmatige kant van het leraarsberoep maar meer op persoonlijke ontwikkeling (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke).

De begeleidings-expertise van de 1^e lijn begeleider wordt door de begeleiders zelf vooral genoemd als een gevolg van de certificering: de cursus maakt dat ze zichzelf als expert zien. De leraren in opleiding noemen deze expertise een vanzelfsprekendheid, zij verwachten dat de 1^e lijn begeleider een expert is in begeleiden. De 1^e lijn begeleiders worden ook als expert in de omgeving gezien; een expertise die vooral in het begin van het traject centraal staat waar de begeleiding bestaat uit het wijzen van de weg in de organisatie (zie beschrijving functie gastheer in § 5.3.10 en § 7.11). Tenslotte wordt bij sommige begeleiders gesproken over levensexpertise (zie bijvoorbeeld traject Nico en Penny). Deze expertise speelt vooral bij privé zaken en bij twijfel over de geschiktheid van de leraar in opleiding.

De leraar in opleiding als expert

De leraren in opleiding worden alleen in sommige trajecten als expert gezien en dat betreft enkel vakexpertise. Het kan dan een specifieke expertise ten aanzien van een onderwerp betreffen. Zo worden bijvoorbeeld Leo en Thomas als expert beschouwd in kunstzinnige expressie met behulp van nieuwe media, en zetten zij die expertise in bij de lesprojecten die ze verzorgen (zie traject Stefan-Leo-Thomas). Deze expertise is via die weg onderdeel van de begeleiding. Maar de leraar in opleiding kan ook worden gezien als expert in het vak. Zo wordt Karel gezien als meer expert in het vak natuurkunde dan zijn begeleider Daniëlle. Zij wil juist van Karel leren, heeft de wens dat hij zijn expertise

inzet en deelt (zie traject Daniëlle-Karel). Beide ervaren dat dit niet tot stand te komt, wat leidt tot onvrede bij beiden. Verder kan er ook verschil bestaan in de mening over het bestaan van vakexpertise van de leraar in opleiding. Zo ziet Niels zichzelf als expert in het verzorgen van lessen in het Engels, maar delen zijn begeleiders Robert en David deze veronderstelling niet (zie traject Robert-Niels-Emma en traject David-Niels).

Samengevat

Ten aanzien van de dimensie expertise kan worden opgemaakt dat doorgaans de 1^e lijn begeleider als expert wordt gezien, maar dat er verschil bestaat in de inhoud van die expertise en de manier waarop deze wel of niet wordt gezien als onderdeel van de begeleiding van een leerwerktraject. Deze verschillen in expertise van de begeleiders worden gezien als vaststaande kenmerken van de persoon, deze bezitten een bepaalde expertise die tijdens het traject wordt ingezet. De mate waarin een bepaalde expertise wordt ingezet lijkt te worden ervaren als het gevolg van de mate waarin een expertise van belang is tijdens het traject. De leraren in opleiding worden in deze trajecten alleen in sommige gevallen gezien als expert, en dan enkel in het vak of in een onderdeel daarvan.

6.8 CONTACT

Met de dimensie *Contact* is bestudeerd wanneer, waar en hoe leraar in opleiding en begeleider(s) elkaar ten behoeve van begeleiding ontmoeten.

Georganiseerd contact

De leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider van de school zijn regelmatig geïnterviewd gedurende het traject en in elk interview is gevraagd naar het verloop van het contact. Uit bestudering van die beschrijvingen blijkt dat er bij alle zestien trajecten de afspraak is dat er ten behoeve van de begeleiding van het werkplekleren één lesuur per week wordt ingeroosterd voor contact tussen de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider van de school. Bij vijftien van de zestien trajecten is deze afspraak uitgevoerd, en is er bij de start van het traject elke week een uur ingeroosterd voor de begeleiding. Alleen in het traject Penny-Fiona-Karin is dit niet het geval; daar wordt het maken van deze afspraak overgelaten aan de betrokkenen zelf.

Als wordt gekeken naar het gebruik van deze georganiseerde contactmomenten, dan worden verschillen *tussen*, maar ook *binnen* trajecten zichtbaar. Bij zeven trajecten wordt het voor begeleiding ingeroosterde uur ook gedurende het gehele traject gebruikt (zie bijvoorbeeld traject Daan Frits). Bij vijf trajecten neemt het gebruik van het georganiseerde contactmoment gedurende het traject af (zie bijvoorbeeld traject Nico-Els), waarbij het in de laatste periode het gebruik zelfs helemaal kan verdwijnen (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris). In vier trajecten wordt het ingeroosterde moment nauwelijks tot helemaal niet gebruikt (zie bijvoorbeeld traject Robert-Emma-Niels).

Niet georganiseerd contact

Het contact tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding vindt niet alleen op het georganiseerde moment plaats. Er kan ook contact zijn op momenten rondom het lesgeven, contact in de pauzes of in tussenuren, er kan naar aanleiding van een specifieke behoefte een speciaal contactmoment worden afgesproken, en is er de mogelijkheid van contact via e-mail. In de zestien bestudeerde trajecten heeft elke relatie tussen een 1^e lijn begeleider van de school en een leraar in opleiding een eigen combinatie van de manieren van contact, de frequentie van dit contact, en de mate waarin dit contact is afgezonderd van leerlingen of collega's. Zo kan er bijvoorbeeld gedurende het gehele traject dagelijks contact zijn tussen begeleider en leraar in opleiding en vindt dit contact op diverse manieren plaats (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke), en er kan geen enkel ander contact zijn dan afgezonderd in een lokaal op de wekelijks ingeroosterde momenten (bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel). In tegenstelling tot bij het gebruik van het georganiseerde vaste contactmoment, is er ten aanzien van de andere manieren van contact en hun frequentie van voorkomen, geen overeenkomstige toe- of afname zichtbaar. Er is geen patroon zichtbaar in het niet georganiseerde contact.

Verschillen

Binnen elk traject is er een eigen combinatie van manieren en van de frequentie van contact tussen begeleiders en leraren in opleiding. Er zijn trajecten waar een begeleider en een leraar in opleiding regelmatig contact hebben op het ingeroosterde moment en daarnaast ook dagelijks contact hebben rond het onderwijs en in de pauzes (zie bijvoorbeeld traject David-Erik). Er zijn trajecten waar dagelijks veel contact is rond het verzorgen van het onderwijs, in de pauzes en tussenuren, en waar het contact op de ingeroosterde momenten afnemen als het traject vordert (zie bijvoorbeeld traject Nico-Els). Er zijn trajecten waar alle contact in de pauzes en tussen de lessen door plaatsvindt (zie bijvoorbeeld traject Penny-Fiona-Karin). En er zijn trajecten waar enkel wekelijks contact is op ingeroosterde momenten (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel). Maar niet alleen kan er verschil zijn tussen de trajecten, ook binnen één traject kan de manier en frequentie van het contact verschillen. Er kan op een bepaald moment bijvoorbeeld regelmatig persoonlijk contact zijn, en op een volgend moment voornamelijk contact zijn per e-mail (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris). In de trajecten waar twee leraren in opleiding tegelijkertijd worden begeleid door dezelfde 1^e lijn begeleider van de school, kan de manier en frequentie van het contact daarbij ook nog verschillen tussen de beide relaties. Zo heeft begeleider Stefan op een bepaald moment in het traject op verschillende manieren vaak contact met Esther, en op datzelfde moment weinig contact met Noud (zie traject Stefan-Noud-Esther).

Contact met overige formele begeleiders

Naast contact tussen de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider van de school, wordt in de data ook contact met de andere formele begeleiders beschreven. Het betreft contact in verband met beoordeling (verder toegelicht in § 6.13), en contact gericht op het vervullen van een specifieke taak (zie § 6.11), zoals bijvoorbeeld het welkom heten in de school. In vier van de zestien trajecten is er sprake van een periode waarin er regelmatig contact is tussen een leraar in opleiding en de 2^e lijn begeleider van de school, en in één traject ook met de 2^e lijn begeleider van de opleiding. Opvallend is daarbij dat dit contact voortkomt uit de constatering dat er een probleem is in het traject. Zo functioneert in één traject de relatie met de 1^e lijn begeleider niet goed (zie traject David-Niels), en zijn er in andere trajecten zorgen over de prestaties van de leraar in opleiding (zie traject Robert-Niels en traject Victor-Emma). In al deze situaties is gedurende een bepaalde periode, op initiatief van de betreffende 2^e lijn begeleiders, elke week een georganiseerd contactmoment waar de leraar in opleiding en deze begeleiders gedurende een lesuur afgezonderd spreken over de ontwikkeling van de leraar in opleiding.

Contact met informele begeleiders

Naast het contact als gevolg van de georganiseerde begeleiding, wordt er door de leraren in opleiding ook veelvuldig verteld over contact met informele begeleiders (vgl §6.2 en § 6.6). Hoewel over dit contact niet systematisch data zijn verzameld, kan op basis van de analyse van de trajecten wel worden gesteld dat contact per informele relatie op verschillende manieren kan plaatsvinden met een verschillende frequentie. Zo kan er bijvoorbeeld tijdens de duur van een traject dagelijks in pauzes en tussenuren contact zijn met een collega in de sectie over alle ervaringen en ontwikkelingen (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma). Kan er tijdelijk heel intensief afgezonderd contact zijn op speciaal afgesproken momenten (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris). En er kan op een bepaald moment in een traject contact zijn middels een aantal speciaal ingeplande gesprekken met een afdelingsleider over het omgaan met een bepaalde klas (zie bijvoorbeeld traject David-Niels).

Samengevat

Samenvattend kan worden opgemaakt dat in deze zestien leerwerktrajecten een leraar in opleiding op verschillende momenten op verschillende manieren met een verschillende frequentie met verschillende personen contact kan hebben ten behoeve van zijn ontwikkeling tijdens het werkplekleren. In al deze leerwerktrajecten - op één na - is voor de 1^e lijn begeleiding van de school een vast contactmoment ingeroosterd. Het gebruik en de betekenis van dit georganiseerde moment verschilt echter. Het kan het meest belangrijke contactmoment in een traject zijn, het kan een van de vele manieren van contact in een traject zijn, maar het kan ook niet worden gebruikt.

6.9 ONDERWERPEN

Met de dimensie *Onderwerpen* is bestudeerd wat in de begeleidingsgesprekken wordt besproken.

Bij de start

In alle trajecten is bij de start van het traject de gang van zaken op de school het meest besproken onderwerp. De begeleider vertelt – al dan niet als reactie op vragen – hoe het er op de school aan toe gaat, wat daar van een leraar wordt verwacht en hoe in de sectie het onderwijs wordt verzorgd. Gaandeweg het traject raakt de leraar in opleiding steeds meer bekend met de gang van zaken en is dit alleen nog gespreksonderwerp als er specifieke vragen zijn naar aanleiding van ervaringen of nog uit te voeren (les)activiteiten (zie bijvoorbeeld traject Nico-Els).

Als het traject gaat lopen

Als het traject gaat lopen worden de prestaties van de leraar in opleiding meer een centraal onderwerp van gesprek. In sommige trajecten gebeurt dit aan de hand van vooraf gemaakte reflecties (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels), en bij andere trajecten als reactie op het uitwisselen van ervaringen (zie bijvoorbeeld traject Penny-Fiona-Karin). Met name in de ingeroosterde contactmomenten wordt vaak ingegaan op de prestaties, terwijl in het overige contact vaak vragen over de praktijk en tips aan de orde zijn. Opdrachten van de opleiding zijn niet vaak onderwerp van de begeleidingsgesprekken en als ze worden besproken is het doorgaans in verband met een goedkeuring die de 1^e lijn begeleider van de school moet geven of vanwege tips over de aanpak of mogelijkheden (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke). De leerdoelen van de leraar in opleiding zijn geen vast voorkomend onderwerp van gesprek, tenminste niet in termen van expliciet benoemen. Dat gebeurt vooral in gesprekken rond de beoordelingsmomenten (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel) of als er specifieke problemen zijn (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma).

De persoonlijkheid van de leraar in opleiding is in bijna alle trajecten op enig moment onderwerp van de begeleidingsgesprekken. Maar daarbij is een groot verschil tussen trajecten waar de persoonlijkheid een centraal onderwerp van de begeleidingsgesprekken is (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke) tegenover trajecten waar het onderwerp alleen besproken wordt als het volgt uit problemen (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels).

Kletsen

Tenslotte kan er onderscheid worden gemaakt tussen trajecten waar wel en trajecten waar geen informele uitwisseling is tijdens begeleidingsmomenten. Met andere woorden: er zijn trajecten waar tijdens begeleidingsgesprekken wordt gekletst, en er zijn trajecten waar enkel zakelijke onderwerpen worden

besproken. Zo zijn er trajecten waar inhoudelijke onderwerpen, ditjes en datjes, en privésituaties naast elkaar en door elkaar worden besproken (zie bijvoorbeeld traject Penny-Fiona-Karin) en er zijn trajecten waar gesprekken zich beperken tot onderwerpen die te maken hebben met de school, het beroep, of het leren van de leraar in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel). Waar ook informele onderwerpen worden besproken tijdens de begeleiding noemen de respondenten een goede en ontspannen sfeer van de gesprekken, en verwijzen ze bijvoorbeeld naar 'gezelligheid' en 'humor' als kenmerken van deze gesprekken.

Samengevat

Na bestudering van de gespreksonderwerpen bij de zestien leerwerktrajecten kan worden opgemaakt dat er ten aanzien van de onderwerpen variatie is tussen trajecten en binnen trajecten. In het begin is de gang van zaken vooral onderwerp van gesprek, later ook de prestaties van de leraar in opleiding en de persoon. Verschil tussen trajecten is zichtbaar in de focus in de gesprekken over de prestaties: meer over acquisitie of over transformatie. En er is een verschil in de mate waarin informele zaken onderwerp zijn van gesprek; in sommige trajecten wordt er ook gekletst, in sommige niet.

6.10 STURING

Met de dimensie *Sturing* is bestudeerd wie of wat op welk moment waarop in de begeleiding stuurt.

Verschillen in sturing

In de bestudeerde trajecten wordt op verschillende momenten op verschillende zaken gestuurd. De meest voorkomende sturing heeft betrekking op de (leer)activiteiten voor de leraar in opleiding, en op de wijze en het verloop van het contact tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding. In elk traject sturen zowel de leraren in opleiding als de 1^e lijn begeleiders van de school op één of meerdere gebieden. In vier trajecten wordt ook op momenten sturing door de 2^e lijn begeleider van de school genoemd; deze stuurt dan op leerdoelen of op (leer)activiteiten. In drie trajecten wordt op een bepaald moment sturing op leerdoelen of (leer)activiteiten door de 2^e lijn begeleider van de opleiding genoemd.

De sturing binnen een traject kent in geen van de bestudeerde trajecten een constante verdeling tussen een 1^e lijn begeleider van de school, en een leraar in opleiding. In de loop van een traject is er een steeds andere invulling van de sturing. Zo kan bijvoorbeeld op een bepaald moment een 1^e lijn begeleider aan de leraar in opleiding opdrachten geven voor bepaalde activiteiten en dat op andere momenten niet doen (zie bijvoorbeeld traject Daan-Frits) of kan bij-

voorbeeld een leraar in opleiding op een bepaald moment het initiatief nemen om eigen prestaties te bespreken, en dat op andere momenten niet doen (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris).

De sturing door verplichte opdrachten

In vijf trajecten wordt op een bepaald moment met betrekking tot de invulling van de begeleiding een vorm van sturing beschreven die voortkomt uit verplichte opdrachten of (leer)activiteiten; deze bepalen dan voor een deel de invulling van de begeleiding. In twee trajecten betreft het verplichte activiteiten die zijn opgelegd door de school en in drie trajecten verplichte opdrachten van de lerarenopleiding. Hierbij moet worden opgemerkt dat deze sturing telkens wordt beschreven vanuit een negatief sentiment (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke). De opdrachten worden dan ervaren als zeer dwingend (en dus sturend), maar niet als relevant voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding of zelfs passend bij de dagelijkse gang van zaken. Uit beschrijvingen van de afspraken tussen school en lerarenopleiding, uit opmerkingen in de interviews en uit de stageplannen van de leraren in opleiding, blijkt echter dat er in alle bestudeerde trajecten sprake is van door de opleiding verplichte opdrachten die moeten worden uitgevoerd tijdens het werkplekleren. In elf trajecten wordt dit door de respondenten niet genoemd in relatie tot de invulling van de begeleiding. De verplichte opdrachten en activiteiten staan daar dus naast de begeleiding, en zijn enkel onderdeel van de begeleiding in de vorm van een gespreksonderwerp op initiatief van de leraar in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris).

201

De sturing door beoordeling

In acht trajecten wordt door de leraar in opleiding beschreven dat de beoordeling op enig moment het handelen in de begeleiding stuurt (zie bijvoorbeeld traject David-Erik). Deze vorm van sturing van hun gedrag speelt vooral een rol in het begin van een traject, waar leraren in opleiding beschrijven hoe zij bepaalde wensen, zwakheden of opvattingen niet kenbaar maken, of bepaalde zaken niet of juist wel doen in de begeleiding, om zo een eventueel negatief effect op hun beoordeling te voorkomen. De aanwezigheid van deze vorm van sturing lijkt samen te hangen met duidelijkheid over de verwachtingen van de begeleiding en daaraan gekoppeld een inschatting van de beoordeling. Zodra deze duidelijkheid aanwezig is – als studenten zeggen dat ze een goed idee hebben van wat de 1^e lijn begeleider van ze vindt – wordt deze vorm van sturing niet meer genoemd. Waar deze vorm van sturing op later momenten in het traject (nog steeds) een rol speelt, is dan sprake van onduidelijkheid over het oordeel van de 1^e lijn begeleider van de school (zie bijvoorbeeld traject Danielle-Karel).

Gedeelde sturing

In sommige trajecten is op enig moment sprake van gedeelde sturing (zie bijvoorbeeld traject David-Erik). De invulling van de activiteiten of de invulling van het contact volgen dan uit een overeenstemming tussen partijen op grond van overleg en onderhandeling. Dit komt echter weinig voor, er worden vooral situaties beschreven waar de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider beiden op een bepaald moment sturend zijn op verschillende gebieden, of op eenzelfde gebied maar dan wel op verschillende specifieke zaken. Zo komt bijvoorbeeld regelmatig voor dat de 1^e lijn begeleider stuurt naar bepaalde specifieke doelen die hij voor ogen heeft, en dat tegelijkertijd de leraar in opleiding zelf in de begeleiding stuurt naar andere specifieke eigen doelen (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke).

Sturing als instrument

Ten aanzien van het meer of minder sturen zeggen sommige begeleiders dat zij sturing zien als een middel om een beoogde uitkomst te bereiken. Met andere woorden: zij zeggen de manier en mate van sturen bewust te kiezen als een instrument in de begeleiding. Dit wordt uitgebreid beschreven bij situaties waar de begeleiders van mening zijn dat de ontwikkeling van de betreffende leraar in opleiding een bepaalde richting op moet gaan, en dat daardoor een specifieke invulling van sturing nodig is. Dat kan betekenen dat er bewust sterk gestuurd wordt op een bepaald onderdeel of dat er juist gekozen wordt om helemaal niet te sturen op een bepaald gebied. Zo stuurt begeleider Victor vanaf een bepaald moment sterk op de leerdoelen, de leeractiviteiten en op wat besproken wordt tijdens het begeleiden van Emma. Hij is van oordeel dat zij zich moet ontwikkelen op het klassenmanagement en dan vooral ook in het zien dat zij zich daarop moet ontwikkelen. Hij geeft haar daarom observatieopdrachten, legt leraarsgedrag op, en zet dit centraal in de begeleidingsgesprekken (zie traject Victor-Emma). En begeleider Daniëlle stuurt juist niet omdat ze vindt dat Karel meer initiatief moet nemen in de begeleiding (zie traject Daniëlle-Karel).

Samengevat

Op verschillende momenten wordt in de begeleiding door verschillende zaken of personen gestuurd. De verdeling en invulling van sturing varieert binnen trajecten en daarmee ook tussen trajecten. De leraar in opleiding en begeleider sturen doorgaans beiden op een verschillend onderdeel, maar van gedeelde sturing is slechts sprake in enkele beschreven situaties. De beoordeling stuurt op sommige momenten de invulling van begeleiding doordat de leraar in opleiding zich zo strategisch mogelijk probeert te gedragen. De invloed van verplichte opdrachten of activiteiten op de georganiseerde begeleiding bij de bestudeerde trajecten lijkt nihil, en in de gevallen waar deze wel als sturend voor de begeleiding worden ervaren, is die ervaring niet positief.

6.11 FUNCTIES

Met de dimensie *Functie* is de rol bestudeerd die de begeleiding speelt bij het werkplekleren van een leraar in opleiding. Voor het bestuderen van de zestien trajecten zijn vier functies van begeleiding onderscheiden op basis van beschrijvingen van handelingen en de genoemde betekenis van die handelingen. De vier functies zijn: gastheer, leermeester, rolmodel en raadgever (zie toelichting H3).

De functie van leermeester

De functie leermeester wordt het meeste beschreven (trefwoorden: onderwijzen, uitdagen, feedback geven); in elke georganiseerde relatie tussen 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding wordt deze op enig moment vervuld. De functie krijgt voornamelijk vorm middels het geven van feedback, schriftelijk maar vooral mondeling. De invulling van de functie kent soms een modelmatige dialoogvorm (bijvoorbeeld fasen reflectiecirkel doorlopen), maar krijgt vaker de vorm van een gesprek. Het uitvoeren van de functie kan zich ook tot een minimale invulling beperken tot bijvoorbeeld alleen feedback op producten via e-mail (zie bv traject Penny-Iris). Verschil in het vervullen van de functie van leermeester in de verschillende trajecten zit in de manier van het invullen van de functie. De 1^e lijn begeleider van de school vervult bijna altijd deze functie, en anders is er op elk moment in elk traject wel iemand die de functie van leermeester vervult. Als dat de georganiseerde 1^e lijn begeleider niet is (zie bijvoorbeeld einde van traject traject David-Niels), dan is er wel een 2^e lijn begeleider of anders een informele begeleider die als zodanig een bijdrage levert.

Ten aanzien van het vervullen van de functie van leermeester worden door de betrokkenen in sommige trajecten problemen beschreven. Zo botsen begeleider Daniëlle en leraar in opleiding Karel over de invulling (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel) en ervaart bijvoorbeeld begeleider Penny problemen met het vorm geven aan deze functie als gevolg van tijdgebrek (zie traject Penny-Iris).

De functie Gastheer

In elk traject vervult de 1^e lijn begeleider de functie van gastheer. Deze functie wordt bij de start van elk traject beschreven en bestaat dan vooral uit het wijzen van de weg in de dagelijkse praktijk en de organisatie (roosters, boeken, personen, klassen etcetera). In sommige trajecten wordt deze functie bij de aanvang gedeeltelijk samen met de 2^e lijn begeleider van de school uitgevoerd (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels). De invulling van deze functie kan verschillen tussen verschillende begeleiders: zij hebben elk een eigen manier van iemand de weg wijzen in de organisatie. Zo overhandigt de ene begeleider een speciaal voor leraren in opleiding opgesteld document waarin alle informatie

thematisch staat geordend (bijvoorbeeld begeleider David) en beantwoordt een ander voornamelijk vragen als ze er zijn (bijvoorbeeld begeleider Nico). Waar de functie van gastheer later in het traject wordt beschreven betreft het of het beschermen van de leraar in opleiding of het introduceren van de leraar in opleiding in de organisatie. Het beschermen gebeurt omdat er in de organisatie zaken niet goed gaan, of omdat de organisatie of de opleiding teveel vraagt van de leraar in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Penny-Fiona-Karin). Het introduceren later in een traject gebeurt in het kader van een eventuele (latere) aanstelling. De 1^e lijn begeleider van de school is dan erg positief over de leraar in opleiding, en deze laatste wil ook graag op de school gaan werken. De leraar in opleiding wordt dan als kandidaat naar voren geschoven voor mogelijke vacatures (zie traject David-Erik), of de begeleider praat met leidinggevendenden over mogelijkheden creëren om iemand te behouden (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke).

De functie rolmodel

De functie van rolmodel wordt niet in elk traject vervuld. Soms wordt door de leraren in opleiding niemand als zodanig ervaren (zie bijvoorbeeld traject Stefan-Thomas-Leo). Soms functioneert een 1^e lijn begeleider veelvuldig als rolmodel (zie bijvoorbeeld traject Daan-Frits), soms zijn het zittende collega's (zie bijvoorbeeld traject Nico-Els) en soms ook andere leraren in opleiding die als rolmodel fungeren (zie bijvoorbeeld traject David-Niels). De functie krijgt heel soms vorm middels observatie van een persoon, maar vooral in gesprekken waarbij een begeleider vertelt over zijn manier van handelen (zie bijvoorbeeld traject Penny-Fiona-Karin), of over zijn visie op bepaalde zaken zoals bijvoorbeeld de organisatie of het leren van leerlingen (zie bijvoorbeeld traject Daan-Frits).

De functie van raadgever

De functie van raadgever krijgt in de bestudeerde trajecten met name vorm in emotionele ondersteuning, en wordt in beschrijvingen in de data altijd gekoppeld aan een behoefte van de leraar in opleiding. Deze behoefte kan samenhangen met zware problemen, maar het kan zich ook beperken tot stoom afblazen. De behoefte aan emotionele ondersteuning bestaat niet bij elke leraar in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Stefan-Thomas-Leo) en lijkt ook niet mogelijk in elke relatie: zo is volgens begeleider Kryn en leraar in opleiding Karel hun relatie bijvoorbeeld niet geschikt voor het vervullen van deze functie (zie traject Kryn-Karel).

Functies bij georganiseerde begeleiding

Binnen één traject kan er verschil zijn in de combinatie van functies die de georganiseerde 1^e lijn begeleiding van de school vervult. Daarbinnen kan de invulling van dezelfde functies ook weer van moment tot moment verschillen. Zo kan bijvoorbeeld de uitvoering van de functie van leermeester op een bepaald moment uit andere handelingen en een andere intensiteit bestaan dan op een ander moment in dat traject. Zo geeft Penny bij aanvang regelmatig mondeling feedback op de dagelijkse ervaringen van Iris, en later in het traject vooral feedback per e-mail op producten (zie traject Penny-Iris). Op een gelijke wijze bestaat er ook verschil tussen de verschillende georganiseerde begeleiders: door de ene begeleider wordt een functie anders ingevuld dan door een andere begeleider. Zo vervult 1^e lijn begeleider Kryn de functie van leermeester door vaak feedback aan Karel te geven tussen de lessen door aan de hand van wat hem toevallig opvalt, en vervult de 2^e lijn begeleider van de school de functie van leermeester door middels stappen steeds dieper in te gaan op de prestaties van Karel (zie traject Kryn-Karel). Waar een begeleider tegelijkertijd twee leraren in opleiding begeleidt, kan deze begeleiding bij twee leraren in opleiding verschillende functies hebben. Zo vervult begeleider Stefan op een bepaald moment een andere functie als begeleider van Esther, dan als begeleider van Noud (zie traject Stefan-Noud-Esther). De functies die de georganiseerde begeleiders vervullen in een traject kunnen van moment tot moment verschillen, en daarmee ontstaat er ook een verschil tussen trajecten.

205

Functies van informele begeleiders

De bevindingen ten aanzien van de dimensie *Constellatie* (zie §6.6) laten zien dat verschillende personen een begeleidende rol kunnen spelen in een traject. De dimensie *Functie* laat daarbij verschillen zien in de functies die door deze verschillende personen kunnen worden vervuld. De functies die in een traject worden vervuld hebben een verband met de relaties in een traject. Het betekent dat op een bepaald moment in een traject verschillende personen dezelfde functie kunnen vervullen als begeleider van een leraar in opleiding, en dat op dat moment ook nog andere functies kunnen worden vervuld in andere begeleidingsrelaties (zie bijvoorbeeld traject David-Niels).

Samengevat

In de bestudeerde trajecten is er verschil in de combinatie van functies die met de begeleiding worden vervuld en in de manier waarop functies worden ingevuld. De functie van leermeester wordt altijd door iemand vervuld; de functie van gastheer wordt in elk traject op enig moment ingevuld; en de functies van rolmodel of psychosociaal ondersteuner zijn niet in elk traject aangetroffen. In de begeleiding door de 1^e lijn begeleider worden de meeste functies uitgevoerd, maar daarnaast kunnen een of meerdere functies ook worden uitgevoerd door

andere, formele of informele relaties. Het totaalbeeld van de functies verschilt op momenten in elk traject, en daarmee ook tussen trajecten.

6.12 BEOORDELEN

Met de dimensie *Beoordelen* is de formele beoordeling van het traject en de uitkomst daarvan bestudeerd. In de zestien leerwerktrajecten zijn eenendertig formele beoordelingen uitgevoerd, die op deze dimensie zijn geanalyseerd.

Afspraken

Bij alle zestien trajecten zijn afspraken tussen school en opleiding over de beoordeling van de ontwikkeling van de leraar in opleiding tijdens het leerwerken. Er is een beoordelingsformulier op basis van de zeven SBL-competenties (SBL, 2011). Daarbij is een te volgen procedure beschreven door de opleiding. De afspraak is dat er een tussen- en een eindbeoordeling is. In alle trajecten is de afspraak dat de 2^e lijn begeleiders bij de beoordeling zijn betrokken, en in vijftien van de zestien trajecten wordt de 1^e lijn begeleider van de school vooraf genoemd als de beoordelaar die de formele beoordeling(en) schrijft. Deze beoordeling dient dan als uitgangspunt voor de beoordeling van het werkplekklaren als onderdeel van de opleiding. Enkel het traject Victor-Emma vindt plaats op een school waar in de samenwerking is afgesproken dat de 1^e lijn begeleider van de school formeel geen beoordelaar is. Deze afspraak wijkt daarmee af van die bij de andere trajecten, en dit is voor leraar in opleiding Esther niet duidelijk. Tot de eerste evaluatie blijkt zij niet op de hoogte van deze afwijkende afspraak. De 1^e lijn begeleider van de school blijkt in dit traject echter toch indirect betrokken te zijn bij de beoordeling. De beoordelaar overlegt met hem over de uitkomst voorafgaand aan het beoordelingsgesprek, en hij is ook bij de beoordeling aanwezig.

Personen betrokken bij beoordeling

In de zestien trajecten zijn er vijftien officiële tussenevaluaties geweest – alleen in het traject Penny-Fiona-Karin was er geen – en zestien eindevaluaties. Ondanks de grote overeenstemming in de afspraken over wie een evaluatie uitvoeren (2^e lijn begeleider + 1^e lijn begeleider van de school), zijn bij de 31 bestudeerde beoordelingen zes verschillende situaties te zien (zie tabel 6.3). Bij acht trajecten verschilt daarbij de samenstelling van de beoordelaars bij de tussenevaluatie met die bij de eindevaluatie.

TABEL 6.3 Samenstelling beoordelingsgroep bij evaluaties

Bij	Tussenevaluatie	Eindevaluatie	Totaal
Alleen 1 ^e lijn school	4	5	9
1 ^e lijn + 2 ^e lijn school	2	1	3
1 ^e lijn school + 2 ^e lijn opleiding	3	3	6
1 ^e lijn school + 1 ^e lijn opleiding	4	4	8
Alleen 2 ^e lijn school	0	2	2
2 ^e lijn school + teamleider school	1	0	1
1 ^e + 2 ^e lijn school + 2 ^e lijn opleiding	1	1	2
TOTAAL AANTAL	15	16	31

Verloop beoordeling

Uit de beschrijvingen van het verloop van de beoordeling kan worden opge-
maakt dat degene die de beoordeling uitvoeren (invullen formulier + houden
gesprek), niet altijd alleen handelen. Andere personen kunnen indirect bijdra-
gen aan de beoordeling door overleg vooraf. Er zijn negen beoordelingen die
alleen door de 1^e lijn begeleider van de school worden uitgevoerd, maar bij
slechts drie daarvan is er geen enkel overleg vooraf over de uitkomst met een
andere betrokkene (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris). In de andere zes geval-
len overlegt de 1^e lijn begeleider vooraf met een andere betrokkene zoals een
sectiegenoot (zie bijvoorbeeld traject Nico-Els) of een van de andere formele
begeleiders (zie bijvoorbeeld traject Robert-Noëlle). In vier trajecten – bij bege-
leiders Nico en Stefan – zijn 1^e lijn begeleiders van de opleiding betrokken bij
de beoordeling; de 2^e lijn begeleiders spelen dan geen rol. Een duidelijke re-
den voor het afwijken van de procedures is niet af te leiden uit de beschikbare
data. Bij navraag tijdens de membercheck, bleek dat dit afwijkende afspraken
zijn op initiatief van de opleidingen, en dat de 2^e lijn begeleiders de beoorde-
ling in deze gevallen wel volgen.

Uitkomst beoordelingen

Van de 31 formele beoordelingen zijn er 24 voldoende. Eén traject heeft een
onvoldoende beoordeling bij de tussenevaluatie, twee trajecten hebben dan
een twijfel als oordeel. Vier van de zestien trajecten kennen een onvoldoen-
de eindbeoordeling. De beoordelingen die niet voldoende zijn, leveren veel
emoties op bij zowel de leraar in opleiding als de begeleider. De betreffende

leraren in opleiding zijn het niet altijd eens met de negatieve beoordelingen (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels) en de begeleiders vertellen dat ze het moeilijk vinden om een niet voldoende beoordeling te geven (zie bijvoorbeeld traject Danielle-Karel). In één traject (traject Victor-Emma) heeft de leraar in opleiding ook succes in haar opstand tegen de negatieve beoordeling, daar zet de opleiding – buiten medeweten van de school blijkt uit de membercheck – de onvoldoende beoordeling om in een voldoende beoordeling op basis van een extra inspanning van Emma na het traject (extra reflectieverslag). In één traject wordt een beoordeling uitgesteld (traject Robert-Niels). Alle beoordelaars zijn dan al voordat de beoordeling daadwerkelijk plaatsvindt van mening dat de beoordeling onvoldoende zal zijn en besluiten de tussenbeoordeling uit te stellen tot het moment dat ze verwachten dat de beoordeling wel voldoende zal zijn.

Functie van beoordeling

In toelichting op de beoordeling van de 1^e lijn begeleiders van de school blijkt dat deze niet alleen kan verschillen ten aanzien van de gevolgde procedure en de uitkomst, maar er is ook verschil in de manier waarop de beoordeling door de begeleiders wordt gezien als een instrument in de begeleiding. In de interviews geven de begeleiders twee soorten van overwegingen als toelichting op hun beoordelingen. Er zijn overwegingen die betrekking hebben op de wens om met de beoordeling zo objectief mogelijk de stand van zaken vast te leggen (vgl. summatieve beoordeling). En er zijn overwegingen om met de beoordeling invloed uit te oefenen op de ontwikkeling van de leraar in opleiding (vgl. formatieve beoordeling). Bij dit laatste wordt bijvoorbeeld de beoordeling getemperd (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel) of juist verhoogd (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels) op ideeën over effect op de motivatie van de leraar in opleiding. De wens om tot een objectieve beoordeling van de stand van zaken te komen betekent overigens niet altijd dat de beoordelaar zoekt naar een objectieve weging van geobserveerd leraarsgedrag: er worden niet altijd standaarden gehanteerd van leraarsgedrag dat minimaal op een bepaalde manier getoond moet worden. Regelmatig wordt de beoordeling ook toegelicht met een observatie van groei. Het gaat dan niet over wat een leraar in opleiding precies kan, weet of doet, maar over de mate waarin hij tijdens het traject volgens de beoordelaars is gegroeid (zie bijvoorbeeld traject Robert-Emma-Niels); een voldoende beoordeling staat dan voor een idee van voldoende waargenomen ontwikkeling.

Samengevat

Ten aanzien van de dimensie *Beoordelen* kan worden opgemaakt dat er verschillen zijn in de manier waarop de beoordeling plaatsvindt en dat er wordt

afgeweken van afspraken over procedures. De beoordeling is een formeel moment dat een summatieve betekenis heeft in de opleiding. De beoordeling kent echter niet alleen een summatief karakter, zij kan ook in meer of mindere mate worden gebruikt als een instrument om de ontwikkeling te sturen, waarbij de objectieve beoordeling wordt bijgesteld om de ontwikkeling te beïnvloeden. De uitkomst van de beoordelingen is opmerkelijk daar de leraren in opleiding juist zijn geselecteerd op vooraf aangenomen kwaliteit: een van de studenten vecht de negatieve uitkomst aan, en de opleiding ondersteunt dit.

6.13 OORDELEN

Met de dimensie *Oordelen* zijn de oordelen van leraar en opleiding en hun georganiseerde 1^e lijn begeleider bestudeerd. Het betreft hier de oordelen die betrekking hebben op prestaties van de ander, de andere persoon, en de groei van de leraar in opleiding. Hierbij zijn de oordelen tijdens de ontwikkeling van het analysekader gescheiden omdat bleek dat oordelen en formele beoordeling in een traject kunnen verschillen (zie H₃). Oordelen uitgedrukt in de formele beoordelingen (zie §6.12) zijn bij deze dimensie nadrukkelijk niet meegenomen.

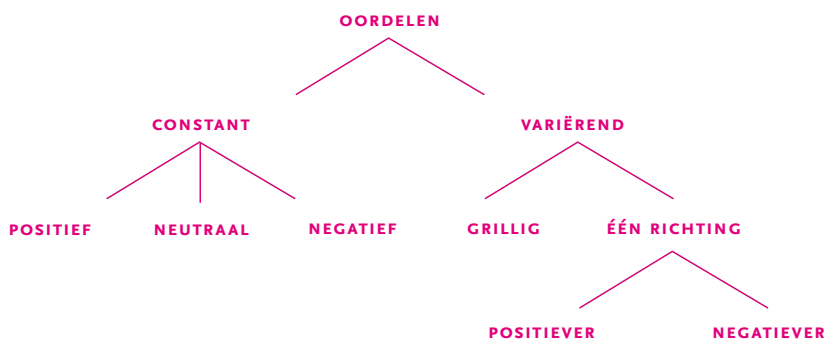
Overeenkomsten en verschillen op momenten

De bestudeerde oordelen zijn in de interviews te vinden als een reactie op de situatie, de personen en de omstandigheden, en kunnen op één bepaald moment allemaal positief, allemaal negatief of allemaal neutraal zijn, maar de oordelen van één respondent over de verschillende aspecten kunnen op één moment in een traject ook verschillen. Zo kan een respondent bijvoorbeeld positieve oordelen geven over de andere persoon, maar tegelijkertijd negatief zijn over zijn prestaties. Het komt ook voor dat op een bepaald moment door een respondent op één aspect tegengestelde oordelen worden genoemd; zowel positieve als negatieve oordelen over de persoon of de prestaties. Deze ambiguïteit kan voortkomen uit de complexiteit of omvang van het onderwerp van de oordelen, bijvoorbeeld bij oordelen over prestaties voor de klas (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris). Of het kan zijn dat oordelen verbonden zijn aan emoties die leiden tot zowel positieve als negatieve oordelen over de andere persoon (zie bijvoorbeeld traject David-Niels).

Overeenkomsten en verschillen tussen momenten

In het totaal van de oordelen van elk traject zijn in de bestudeerde trajecten verschillende patronen te zien (zie fig 6.4). Er zijn trajecten waar de oordelen constant zijn en gedurende het traject nauwelijks veranderen (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke), en er zijn trajecten waar de oordelen tijdens het traject

variëren. Bij deze tweede groep kan daarnaast ook nog een onderscheid worden gemaakt in variatie in de oordelen die een lijn laten zien zijn op één of meer gebieden, of variatie die een grillig verloop laat zien. Variatie in een lijn begint in de bestudeerde trajecten met neutrale oordelen die zich vervolgens in een positieve of juist negatieve richting ontwikkelen (voorbeeld van beiden in traject Daniëlle-Karel). Bij grillige variatie veranderen de oordelen tijdens een traject van richting op één of meer gebieden; ze ontwikkelen zich dan in positieve richting en dan weer in negatieve richting (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels). Verder moet worden opgemerkt dat in de trajecten waar de oordelen van meer dan twee respondenten zijn vastgelegd, de patronen tussen de verschillende relaties kunnen verschillen. Zo is bijvoorbeeld het patroon van de oordelen van leraar in opleiding Noud en 1^e lijn begeleider Stefan over elkaar constant, terwijl dat van de stagepartner Esther en Stefan varieert (zie traject Stefan-Noud-Esther).



FIGUUR 6.4 Mogelijke opbouw oordelen in een traject

Samengevat

Uit het bestuderen van de zestien trajecten kan worden opgemaakt dat er verschil kan zijn in de oordelen over prestaties en personen tussen trajecten. Deze oordelen over persoon en prestaties kunnen op een moment van elkaar verschillen, of dezelfde waarde hebben. De oordelen volgen op gebeurtenissen en percepties van gebeurtenissen, en ze kunnen gedurende het traject constant zijn, maar ze kunnen ook variëren. Als ze veranderen kan dat in een lijn in positieve richting zijn, in een lijn in negatieve richting, of de verandering kan grillig zijn.

6.14 KLIK

Met de dimensie *Klik* is de ervaring van het gevoel van bij elkaar passen en met elkaar verbonden zijn bestudeerd. Hiervoor zijn twintig relaties tussen een 1^e lijn begeleider en een leraar in opleiding geanalyseerd.

De klik in een traject

In het kwalificeren van de ervaringen in de twintig relaties kan onderscheid worden gemaakt tussen een slechte klik, een neutrale klik of een goede klik. In deze bestudeerde relaties is er nauwelijks sprake van verschil tussen de ervaring van de klik tussen de betreffende begeleider en de leraar in opleiding. Beiden ervaren op hetzelfde moment nagenoeg eenzelfde klik. Verschil tussen beiden dat in sommige van de beschrijvingen wel is aangetroffen, heeft geen betrekking op de richting van de kwalificatie, enkel soms in de mate waarin de betreffende kwalificatie wordt ervaren (bijvoorbeeld een goede klik versus een héél goede klik). Bij dertien relaties is de ervaren klik constant gedurende het gehele traject. Zo kan het zijn dat er van start tot eind een slechte klik tussen begeleider en leraar in opleiding wordt ervaren (zie bijvoorbeeld traject David-Niels). Er kan gedurende het gehele traject een neutrale klik worden ervaren. Daarbij is er wel een professionele verstandhouding, maar vinden beiden dat ze niet goed bij elkaar passen en wordt weinig verbondenheid ervaren (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma). Of het kan zijn dat er van het eerste tot het laatste moment van het traject sprake is van de ervaring van een goede klik (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke). Naast de dertien relaties zonder verandering in de ervaren klik, zijn er ook zeven relaties waar de ervaren klik verandert. Bij die relaties is de klik neutraal bij de start van het traject en wordt deze gaandeweg positiever (zie bijvoorbeeld relatie Esther-Stefan bij traject Stefan-Noud-Esther), of de klik start neutraal en beweegt zich in negatieve richting (zie bijvoorbeeld traject Kryn-Karel).

211

Over de klik

Op elk van de 68 interviewmomenten is aan de leraren in opleiding en hun 1^e lijn begeleiders van de school gevraagd een uitspraak te doen over de ervaren klik. In geen van deze interviews had een respondent moeite om een uitspraak te doen over de klik. Op al deze momenten wisten alle 25 respondenten hoe ze de klik ervaren; of het slecht, neutraal of juist goed klikt met de ander. Wanneer echter vervolgens om een toelichting van deze ervaring van de klik werd gevraagd, kwamen de respondenten nauwelijks tot een antwoord dat meer inzicht in dit fenomeen verschafte. De antwoorden op verdiepende vragen leidden vooral naar een herhaling van het beschrijven van de klik, maar dan in andere termen. Zo verklaart leraar in opleiding Noëlle bijvoorbeeld dat het goed klikt met Robert omdat ze het gevoel heeft dat ze gewoon zichzelf kan zijn, en dat ze op één lijn zitten. Waarom ze dit zo ervaart, kan ze niet verder uitleg-

gen. En ook 1^e lijn begeleider David licht bijvoorbeeld de slechte klik met Niels toe door te zeggen dat er ‘gewoon’ geen band is, waarna hij verder beschrijft op welke wijze er dan geen band is, en niet waarom die band niet tot stand komt. In de toelichtingen op de ervaren klik wordt gesproken over het zijn van hetzelfde type, het wel of niet goed begrijpen van elkaar, makkelijk of moeilijk kunnen communiceren, jezelf wel of juist niet kunnen zijn, dezelfde humor hebben, gelijke interesses hebben (bijvoorbeeld sport), en het wel of juist niet kunnen delen van gevoelens.

Samengevat

Het bestuderen van de dimensie *Klik* bij twintig relaties laat vijf varianten zien op de ervaren klik tussen een leraar in opleiding en zijn georganiseerde 1^e lijn begeleider van de school. In een traject kan van start tot einde de ervaren klik positief, negatief of neutraal zijn. Als de ervaren klik neutraal is, kan dat het hele traject zo blijven, of hij kan zich in positieve of negatieve richting bewegen. Het klikt dan steeds beter, of juist slechter, in de loop van het traject. Alle respondenten hebben een duidelijke ervaring van de klik, maar kunnen geen duidelijke of eenduidige concepten aanwijzen als verklaring voor deze perceptie. In de toelichtingen worden wel verschillende zaken genoemd waarop de klik ervaren wordt: interesses, voorkeuren, manier van communiceren, humor, gevoel van acceptatie door de ander en het kunnen delen van gevoelens.

212

6.15 OPBRENGST

Met de dimensie opbrengst is bestudeerd wat de begeleiding tijdens het traject heeft opgeleverd voor de leraar in opleiding, de begeleider en voor de organisatie. De ervaren opbrengst van tien 1^e lijn begeleiders van de school en vijftien leraren in opleiding is bestudeerd bij zestien leerwerktrajecten, met daarin twintig georganiseerde begeleidingsrelaties tussen 1^e lijn begeleider en leraar in opleiding.

Werkplekieren en Begeleiden

Uit de beschreven ervaringen van de respondenten blijkt dat elke begeleidingsrelatie een eigen bijdrage heeft aan de totale opbrengst van een leerwerktraject, en dat de georganiseerde begeleiding bij elk leerwerktraject een eigen opbrengst kent. De opbrengst van een bepaalde begeleidingsrelatie kan samenhangen met de opbrengst van andere onderdelen van het werkplekieren, zoals bijvoorbeeld het zelfstandig uitvoeren van lesactiviteiten, het uitvoeren van verplichte opdrachten of het bijwonen van vergaderingen. De opbrengst van een begeleidingsrelatie kan voor de betreffende leraar in opleiding in het

verlengde liggen van de opbrengst van andere elementen in het werkplekleren, zij kan overeenkomen met de opbrengst van andere relaties, maar de opbrengst kan ook op zichzelf staan. Zo stelt Anneke bijvoorbeeld dat de begeleidingsrelatie met 1^e lijn begeleider Nico heeft geleid tot een grote ontwikkeling in haar kijk op het leven en hoe zij als persoon met gebeurtenissen (ook privé) en met andere personen (ook collega's) omgaat (zie traject Nico-Anneke). Ze zegt echter dat deze begeleidingsrelatie geen directe bijdrage heeft geleverd aan haar technische ontwikkeling in het verzorgen van onderwijs. Ze vindt dat ze op dat gebied veel is gegroeid tijdens het leerwerktraject, maar dat komt volgens haar vooral door het zelfstandig uitvoeren van lessen en het zelf verantwoordelijk zijn. Een begeleidingsrelatie die ze bij haar prestaties bij het lesgeven wel van grote betekenis acht, is de relatie met de technisch onderwijsassistent van de sectie (de toa).

Opbrengst georganiseerde begeleiding

In de bestudeerde trajecten wordt door de leraren in opleiding de meeste ervaring van opbrengst van de georganiseerde begeleiding toegeschreven aan de 1^e lijn begeleider van de school. Er wordt wel opbrengst genoemd als gevolg van de georganiseerde begeleiding van de 1^e lijn begeleider van de opleiding en de 2^e lijn begeleiders, maar deze is niet structureel onderdeel van het leerwerktraject. De ervaren opbrengst heeft of betrekking op praktische ondersteuning bij de aanvang van een traject, of het betreft opbrengst ten aanzien van acquisitie, transformatie of welbevinden die voortkomt uit een tijdelijke situatie (zie bijvoorbeeld traject David-Niels).

De opbrengst van de georganiseerde begeleiding voor de betrokken personen is bestudeerd aan de hand van een indeling in zes categorieën waarbij er zowel positieve als negatieve opbrengst kan zijn (zie tabel 6.4). De bestudeerde georganiseerde relaties hebben verschillende combinaties van opbrengsten in de verschillende categorieën, en dit kan verschillen tussen periodes in een traject. En waar verschillende relaties opbrengst in dezelfde categorie hebben, kan deze verschillen in omvang en in specifieke inhoud. Zo kan bijvoorbeeld opbrengst ten aanzien van acquisitie in de ene situatie betekenen dat een leraar in opleiding vindt dat hij door de begeleiding van de 1^e lijn begeleider van de school veel heeft geleerd over het aanpassen van lesactiviteiten aan het niveau van de leerlingen (zie traject Frits-Daan), en in een andere situatie betekent deze opbrengst dat er sprake is van enige bijdrage aan leerwinst op het gebied van klassenmanagement bij leerpleinonderwijs (zie traject Nico-Simon).

TABEL 6.4 Ervaren Opbrengst van georganiseerde Begeleiding 1^e lijn school

Over 20 georganiseerde relaties Ervaren opbrengst op de categorie	POSITIEVE		NEGATIEVE	
	Lio	1 ^e lijn begeleider	Lio	1 ^e lijn begeleider
Acquisitie	17	8	2	0
Transformatie	9	3	2	0
Praktische ondersteuning	20	0	0	0
Welbevinden	14	11	13	11
Dagelijkse activiteiten	0	0	0	6
Carrière	2	0	0	0

De begeleiding van de 1^e lijn begeleider van de school leidt bij alle trajecten tot één of meerdere soorten opbrengst. De leraren in opleiding noemen bij elke relatie enige mate van opbrengst ten aanzien van praktische ondersteuning bijvoorbeeld bij aanvang van het traject als ze nog niet weten wat de afspraken en procedures op de school zijn. Sommige relaties met de 1^e lijn begeleider van de school leveren ook later in het traject praktische ondersteuning op, bijvoorbeeld in de vorm van ondersteuning bij het afnemen van toetsen (zie bijvoorbeeld traject Penny-Fiona-Karin), maar ook bijvoorbeeld hulp bij klaarzetten van materialen (zie bijvoorbeeld traject Stefan-Thomas-Leo). Over zeventien van de twintig bestudeerde relaties zeggen leraren in opleiding dat de begeleiding van de 1^e lijn begeleider van de school heeft geleid tot positieve opbrengst ten aanzien van acquisitie. Daarbij worden vooral bruikbare tips en goede feedback genoemd als bron van de opbrengst. Bij veertien van de twintig relaties noemen de leraren in opleiding een positieve opbrengst ten aanzien van hun welbevinden, zoals bijvoorbeeld plezier, veiligheid, begrip, en rust. De relatie met de 1^e lijn begeleider van de school leidt bij negen relaties tot ervaren opbrengst met betrekking tot transformatie. De begeleiding leidt dan tot een verandering zoals meer zelfzekerheid, meer motivatie voor het beroep, of beter om kunnen gaan met eigen zwakheden (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke). Tenslotte leidt de georganiseerde relatie bij twee leraren in opleiding tot een aanstelling. De 1^e lijn begeleider van de school speelt dan een actieve rol in het verkrijgen van een aanstelling na of tijdens het leerwerktraject (zie bijvoorbeeld traject David-Erik).

Verder leidt de begeleiding van de 1^e lijn begeleider ook tot ervaringen van negatieve opbrengst (zie tabel 6.4). Dit betreft voornamelijk ervaringen met

betrekking tot welbevinden, bijvoorbeeld in de vorm van frustratie, boosheid of stress. Bij twee van de twintig relaties is sprake van negatieve transformatie, zoals bijvoorbeeld het afnemen van zelfzekerheid (zie bijvoorbeeld traject David-Niels). Bij twee van de relaties ervaart de leraar in opleiding negatieve gevolgen van de begeleiding ten aanzien van acquisitie. Bijvoorbeeld doordat de leraar in opleiding zich van de 1^e lijn begeleider met andere zaken moet bezighouden dan ze zelf nodig vindt, en daardoor vindt dat ze eerder slechter wordt dan beter (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma).

De opbrengst van het begeleiden voor de 1^e lijn begeleiders van de school zelf verschilt ook per relatie, zij noemen zowel positieve als negatieve opbrengst. Bij acht van de bestudeerde relaties ervaren de 1^e lijn begeleiders van de school opbrengst ten aanzien van eigen acquisitie. Dit kan betrekking hebben op hun functioneren als leraar, maar ook kan deze opbrengst betrekking hebben op het begeleiden. Bij drie relaties wordt transformatie als opbrengst genoemd door de 1^e lijn begeleiders, bijvoorbeeld verandering als gevolg van bewustwording (zie bijvoorbeeld traject Robert-Emma-Niels). De meest genoemde opbrengst voor de begeleiders heeft betrekking op welbevinden: positief in de vorm van plezier of een goed gevoel, negatief in de vorm van frustratie of boosheid. Daarbij moet worden opgemerkt dat de begeleiders deze negatieve opbrengst veelvuldig toeschrijven aan werkdruk en tijdsproblematiek. Zo kunnen ze bijvoorbeeld door een gebrek aan tijd niet de begeleiding geven die ze eigenlijk nodig achten om het leren van de leraar in opleiding te ondersteunen (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel). De tijdsdruk wordt ook genoemd als een van de oorzaken van een negatieve opbrengst voor de dagelijkse activiteiten op de school; door het begeleiden komen andere taken onder druk te staan. De negatieve opbrengst voor de dagelijkse activiteiten wordt door begeleiders ook gezien als gevolg van de onbekwaamheid van de leraren in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Stefan-Noud-Esther).

Verder vertellen drie begeleiders dat de school ook opbrengst heeft van de begeleiding in de vorm van een bijdrage aan het personeelsbeleid. Dit komt bijvoorbeeld doordat de begeleiding door de betreffende begeleider het mogelijk maakt dat een onbevoegde, nog niet volledig bekwame leraar een vacature vervult (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels), of doordat een begeleider via de begeleiding een bijdrage levert aan werving en selectie (zie bijvoorbeeld traject David-Erik).

Opbrengst van niet georganiseerde begeleidingsrelaties

In de leerwerktrajecten zijn naast de georganiseerde begeleidingsrelaties ook informele relaties van betekenis (zie formaliteit in §6.2). Deze relaties kennen elk een eigen specifieke invulling (zie ook functies in §6.11) en daarmee ook een eigen specifieke opbrengst. Dit kan praktische ondersteuning zijn door

collega's in de vorm van het wijzen van de weg in de school (zie bijvoorbeeld traject Nico-Els), maar het kan ook zijn dat een relatie met een collega leidt tot acquisitie of transformatie (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma), of dat een relatie met een collega-leraar in opleiding een opbrengst heeft ten aanzien van welbevinden (zie bijvoorbeeld traject David-Niels). De opbrengst van informele begeleidingsrelaties hangt samen met de aard, duur en intensiteit van de betreffende relatie. Zo kan een relatie ontstaan naar aanleiding van een specifieke (leer)behoefte van een leraar in opleiding – zoals bijvoorbeeld een probleemklas – en zich beperken tot enkel opbrengst ten aanzien van die ene behoefte (zie bijvoorbeeld relatie met afdelingsleider in traject Penny-Iris). Het kan ook zijn dat een begeleidingsrelatie gedurende lange tijd bestaat en daarbij meer soorten opbrengst voortbrengt (zie bijvoorbeeld relatie met nieuwe collega in traject Victor-Emma).

In deze studie zijn informele begeleidingsrelaties gedefinieerd als relaties die een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de leraar in opleiding. Daarmee hebben de informele relaties in deze studie alleen positieve opbrengst. Als een relatie geen positieve betekenis heeft voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding, wordt deze niet als relatie gezien. Situaties waarin een informele begeleider naast een positieve bijdrage ook een negatieve opbrengst heeft, zijn niet in de data aangetroffen.

Samengevat

Uit de opbrengst van de begeleiding in de bestudeerde leerwerktrajecten kan worden opgemaakt dat elke relatie in elk traject een eigen ervaren opbrengst heeft: zowel de georganiseerde als de niet-georganiseerde relaties. De opbrengst van een begeleidingsrelatie kan samenhangen met andere onderdelen van een leerwerktraject, maar het kan ook een eigen opbrengst betreffen die los staat van andere onderdelen van het traject. De formele begeleiding door de 1^e lijn begeleider van de school geeft in elk bestudeerd traject een ervaren opbrengst, maar niet bij elk traject op dezelfde gebieden, en niet altijd positief. Deze begeleidingsrelatie geeft de leraar in opleiding altijd enige mate van ervaren praktische ondersteuning, vaak van een ervaren opbrengst ten aanzien van acquisitie, soms van ervaren transformatie. Heel af en toe leidt de relatie tot een reguliere aanstelling voor de leraar in opleiding tijdens of na het traject. De begeleiders ervaren dat de relatie soms leidt tot acquisitie, en heel soms tot transformatie. Verder heeft de georganiseerde begeleidingsrelatie veel gevolgen voor het welbevinden van zowel de leraar in opleiding als de begeleider. Positieve opbrengst bijvoorbeeld in de vorm van plezier, begrip en een goed gevoel, en negatieve opbrengst bijvoorbeeld in de vorm van frustratie en boosheid.

6.16 CONCLUSIE

Centraal in deze studie stond de vraag hoe de begeleiding bij het Opleiden in de School wordt ingevuld en hoe dat binnen en tussen trajecten kan verschillen. Om daar een antwoord op te vinden zijn zestien leerwerktrajecten van vijftien leraren in opleiding bestudeerd aan de hand van veertien dimensies. Deze dimensies zijn gebaseerd op een deelverzameling van de concepten uit het analysekader. De dimensies zijn afgeleid uit literatuur en data, en zijn concepten waarmee overeenkomst en variatie kan worden beschreven. Deze studie onderschrijft de eerdere bevinding dat de invulling van begeleiding verschilt tussen trajecten (zie H4). De resultaten laten in nog meer detail zien dat verschillende personen in verschillende trajecten een andere invulling van de begeleiding ervaren. De vorm die de begeleiding bij het OidS krijgt is geen vaststaand gegeven: de invulling kan van moment tot moment verschillen.

Georganiseerde Begeleiding

Over de zestien bestudeerde trajecten zijn afspraken gemaakt over begeleiding. Deze afspraken gaan over een begeleidingsstructuur waarmee de begeleiding wordt georganiseerd en personen aan elkaar worden gekoppeld. Er zijn uitgangspunten waaraan de personen in deze structuur moeten voldoen: certificering, beschikbaar zijn, en (vak)expertise bezitten. En er zijn afspraken over de begeleiding: over de plaats en tijd waarin de begeleiding plaatsvindt (ingeroosterde contacttijd) en over beoordeling als onderdeel van de begeleiding. Bestudering van deze trajecten laat echter zien dat deze afspraken niet leiden tot een vaststaande invulling van die praktijk: structuren blijken geen blauwdruk voor de uiteindelijke praktijk. De activiteit van de georganiseerde begeleiding wijkt in sommige situaties af, of de koppeling vindt in de werkelijkheid net anders plaats dan afgesproken. De perceptie op en de verdeling en inzet van expertise lijken te verschillen. De momenten waarop de begeleiding volgens afspraak moet plaatsvinden wordt verschillend gebruikt, en de afspraken over wie op welke manier beoordeeld wordt, krijgen verschillende uitwerking in de bestudeerde trajecten. Hieruit kan worden geconcludeerd dat het afgesproken deel van de georganiseerde begeleiding geen vaste invulling voortbrengt: afspraken lijken slechts in beperkte mate richtinggevend voor de vorm die de georganiseerde begeleiding in de praktijk krijgt.

Georganiseerde Begeleiding als gefaseerd proces

Uit het bestuderen van de begeleiding op de veertien dimensies valt op te maken dat er in de invulling van de begeleiding bepaalde overeenkomsten zijn ten aanzien van het verloop van een traject. Zo blijkt de begeleiding bij de start vooral te bestaan uit kennismaking met elkaar en de organisatie, praktische ondersteuning om tot de eerste activiteiten te komen, en het inschatten van

elkaar. In het begin is de georganiseerde begeleiding vooral de weg aan het wijzen in de dagelijkse gang van zaken, en een inschatting aan het maken van de geschiktheid van de leraar in opleiding voor de specifieke werkplek. De leraar in opleiding ziet de uitkomst van die inschatting ook als van belang: de waardering en het vertrouwen zijn de belangrijkste eerste bijdragen van de begeleiding. Het inzetten op een bepaalde ontwikkeling komt pas later op gang, en, zoals al opgemerkt, dan betreft het een verschillende invulling waarbij de begeleider en leraar in opleiding gemeenschappelijkheid vinden in de doelen voor de begeleiding, of juist uit elkaar gaan lopen.

Niet georganiseerde begeleiding

Uit deze studie kan worden opgemaakt dat begeleiding bij werkplekieren van de leraren in opleiding niet enkel bestaat uit de georganiseerde begeleiding. Bestuderen van leerwerktrajecten laat zien dat niet georganiseerde begeleidingrelaties van grote invloed kunnen zijn op wat er gebeurt. Op verschillende dimensies blijkt hun betekenis gelijkend te zijn aan die van de georganiseerde relaties. In sommige gevallen kunnen de zelf gekozen relaties zelfs worden geformaliseerd en als georganiseerde begeleiding worden aangemerkt, maar dan kunnen daar weer informele relaties naast ontstaan die van betekenis zijn. Hoewel in deze studie geen systematische uitspraken zijn te doen over de precieze invulling van de informele begeleiding, wordt wel zichtbaar dat zij functies vervullen naast, of aanvullend op, de formele begeleiding en dat hun activiteit kan leiden tot positieve ervaren opbrengst van het werkplekieren.

218

Verschillen

Om in een volgende studie de bijdrage van begeleiding aan het werkplekieren van leraren in opleiding bij het Opleiden in de School verder te kunnen bestuderen, is hier gekeken naar de vorm die de begeleiding krijgt en hoe die binnen en tussen trajecten kan variëren. In tabel 6.5 worden per dimensie de variatie binnen en tussen trajecten samengevat. Dit betreft de variatie zoals aangetroffen in de hier bestudeerde zestien trajecten.

De gevonden verschillen, zoals samengevat in tabel 6.5, zijn uitgangspunt geworden voor verdere studie naar de vraag hoe de invulling van de begeleiding tot stand komt. In een eerdere verkenning (zie H4) benoemden respondenten verschillende elementen die leiden tot een bepaalde invulling van de georganiseerde begeleiding bij het OidS. De met deze studie gevonden resultaten dienen als uitgangspunt voor het verkrijgen van inzicht in de vraag hoe die elementen dan tot een bepaalde invulling leiden. Hiervan wordt verslag gedaan in het volgende hoofdstuk.

TABEL 6.5 Bevindingen dimensie per deelvraag

Dimensie	Variatie binnen trajecten	Variatie tussen trajecten
Formaliteit	In verschillende onderdelen/overlegsituaties kunnen verschillende termen worden gebruikt voor de georganiseerde begeleiding. De manier, momenten waarop, en mate waarin de georganiseerde 1 ^e en 2 ^e lijn begeleiders actief zijn kan verschillen. Op verschillende momenten kunnen naast de formele begeleiding wel of niet meerdere informele begeleidingsrelaties aanwezig zijn.	Gebruikte namen, maar ook structuren (taakomschrijving en aantal personen) in de organisatie kunnen tussen trajecten verschillen. De manier en momenten waarop, en de mate waarin, de georganiseerde begeleiders actief zijn kan verschillen. Op verschillende momenten kunnen naast de formele begeleiding wel of niet meerdere informele begeleidingsrelaties aanwezig zijn.
Keuzevrijheid	Keuzevrijheid – voor zover aanwezig - verandert niet in een traject.	Bij sommige trajecten (3/16) wordt de organisatie gemanipuleerd en wordt zelf gekozen voor personen (en daarmee de leerwerkplek). Deze eigen keuze wordt wel achteraf geformaliseerd.
Koppeling	Niet van toepassing.	Er is formeel geen sprake van een bewuste koppeling, anders dan op grond van vak. Informeel wordt in sommige trajecten afgeweken van de georganiseerde koppeling waarbij sprake is van interne matching.
Doel	Op verschillende momenten verschillende soorten doelen die ook verschillende inhoud kunnen hebben. De leraren in opleiding zien bij de start vaker praktische ondersteuning en het waarderen van de geschiktheid als doel voor de begeleiding. Bij aanvang kunnen leraren in opleiding en begeleider verschillende doelen zien voor de begeleiding. Gaandeweg kunnen de verschillen kleiner worden of vergroten.	De specifieke doelen die door de betrokkenen voor de begeleiding worden gezien verschillen per moment per traject. De algemene doelen voor begeleiding verschillen vooral tussen personen, niet tussen trajecten. Wel kan er verschil zijn in de mate waarin de doelen, zoals gezien door de leraar in opleiding en door de begeleider, elkaar (gaan) benaderen of juist (verder gaan) verschillen.

Dimensie	Variatie binnen trajecten	Variatie tussen trajecten
Constellatie	Constellaties kunnen per moment verschillen. Het aantal personen dat een begeleidingrelatie heeft met de leraar in opleiding en de kracht van deze relatie kan op momenten verschillen. Dit verschil kan groot zijn (instabiele constellatie) of klein zijn (stabiele constellatie). De georganiseerde begeleiding kan op verschillende momenten een meer of minder sterke relatie zijn. Het overleg over het traject kan op verschillende momenten anders plaatsvinden.	Het totaalbeeld van constellaties bij trajecten kan verschillen: verschillende aantallen personen die als begeleider kunnen worden gezien, en verschillende kracht van de relaties. Specifieke situaties kunnen een invloed hebben op de constellaties die ontstaan, dit kan trajecten op bepaalde scholen doen verschillen van trajecten op andere scholen.
Expertise	Idee van expertise wordt aangenomen, en aangepast bij kennismaking. Verandert niet tijdens trajecten	Expertise wordt gezien als een eigenschap van de personen. Verschil tussen trajecten hangt af van de personen.
Contact	Er is op verschillende momenten op verschillende manieren met verschillende personen contact. Het georganiseerde contactmoment met de 1 ^e lijn begeleider van de school kan daar het hele traject deel van uitmaken, of het kan steeds minder worden gebruikt.	Elk traject heeft een eigen samenstelling van manieren, en frequentie van contact ten behoeve van begeleiding. Het georganiseerde moment met de georganiseerde begeleiders kan daar verschillend deel van uitmaken.
Onderwerp	Bij de start is de gang van zaken op de school vooral onderwerp van gesprek, later worden de prestaties pas onderwerp van gesprek.	In sommige trajecten zijn de gespreksonderwerpen beperkt tot zakelijke onderwerpen rond het leertraject van de leraar in opleiding. In andere trajecten wordt ook gepraat over privé zaken, ditjes & datjes, en algemene onderwerpen.
Sturing	Op verschillende momenten sturen verschillende zaken of personen bepaalde onderdelen in de begeleiding. De beoordeling kan sturend zijn middels het gedrag van de leraar in opleiding tot het moment dat deze voldoende vertrouwen heeft in de uitkomst.	Het uiteindelijke beeld van wie waarop stuurt in de begeleiding verschilt tussen trajecten. Eveneens is er in elk traject een andere sturing wat betreft de beoordeling of verplichte opdrachten.

Dimensie	Variatie binnen trajecten	Variatie tussen trajecten
Functies	Op verschillende momenten kan een verschillende combinatie van functies door verschillende begeleiders worden vervuld. Daarnaast kan de invulling van die functies ook verschillen. Waar de functie van leermeester altijd door een begeleider (formeel/informeel) wordt vervuld wordt de functie van gastheer enkel in het begin overal vervuld. Daarna is het evenals de functie rolmodel en raadgever op momenten verschillend.	In elke traject worden functies in eigen combinaties ingevuld, waarbij er verschil is in het wel of niet op bepaalde momenten uitvoeren van de functies van gastheer, raadgever, en rolmodel. Er is verschil in de functies die door de 2 ^e lijn begeleiding wordt vervuld, en de functies die door de informele begeleiders worden vervuld.
Beoordeling	De doorlopen procedure bij de twee formele beoordelingsmomenten kunnen verschillend verlopen, er kunnen verschillende personen bij betrokken zijn.	Er kan verschil zijn in de afspraken over de procedure, de uiteindelijk uitvoerende personen, en de mate waarin van de afgesproken procedure wel of niet wordt afgeweken.
Oordelen	Oordelen over personen en prestaties kunnen constant zijn, maar ook tussen momenten verschillen. Dat verschil kan grillig zijn, of in een richting bewegen.	Het totaal van oordelen op verschillende momenten in een traject kan van traject tot traject verschillen in opbouw en verloop.
Klik	De ervaren klik kan verschillen als deze neutraal begint. Dan kan de klik gelijk blijven, beter of slechter worden.	De klik tussen de 1 ^e lijn begeleider kan goed, slecht of neutraal zijn, en bij dat laatste kan hij constant neutraal blijven of in positieve of negatieve richting bewegen.
Opbrengst	Verschiedende begeleidingsrelaties kunnen op verschillende momenten positieve of negatieve opbrengst kennen. De opbrengst van de begeleiding kan aansluiten bij ander leeraanbod, of een eigen bijdrage kennen.	De georganiseerde begeleiding kan een verschillende bijdrage leveren aan verschillende trajecten. Er is verschil ten aanzien van de opbrengst voor de begeleiders, de leraren in opleiding of de organisatie.

7

Het tot stand komen van de begeleiding

In een case bestaande uit zestien leerwerktrajecten is met een voorgaande studie de invulling van de georganiseerde begeleiding geanalyseerd op veertien dimensies. Daarop volgend is bestudeerd hoe deze invulling een verband houdt met kenmerken van betrokkenen, opvattingen van betrokkenen, klik tussen begeleider en begeleide, en gebeurtenissen en toevalligheden. In dit hoofdstuk worden de resultaten van deze studie gepresenteerd.

7.1 INLEIDING

In de eerste verkenning van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School zijn betrokkenen bevraagd op hun ervaringen in de praktijk van het voortgezet onderwijs. Dit heeft geleid tot de conclusie dat die georganiseerde begeleiding een fenomeen is dat steeds in bepaalde mate een verschillende invulling krijgt onder invloed van een aantal elementen (zie H4). Deze conclusies zijn gebaseerd op interviews en focusgroepsgesprekken waarin in retrospectief hierover werd gesproken. Dit gaf geen inzicht in hoe deze verschillende invullingen van in principe uniform geïnitieerde trajecten ontstaan. Daarom is een casestudy uitgevoerd waarbij de georganiseerde begeleiding bij zestien leerwerktrajecten grondig is bestudeerd op basis van een dataverzameling die bestaat uit interviews, relevante documenten, beeldopnamen en beoordelingen die zijn verzameld vanaf de start tot het einde van elk traject. Daarmee zijn data beschikbaar gekomen over de begeleiding bij zestien leerwerktrajecten met daarin twintig georganiseerde begeleidingsrelaties tussen tien 1^e lijn begeleiders van de school en vijftien leraren in opleiding tijdens het derde of vierde jaar van hun initiële opleiding tot leraar voor het voortgezet onderwijs. Op grond van deze data is onderzocht hoe verschillen in de georganiseerde begeleiding zichtbaar worden op veertien dimensies (zie H6). Rest ten aanzien van de onderzoeksvraag naar inzicht in de vormgeving en betekenis van georganiseerde begeleiding de vraag die centraal staat in de studie die in dit hoofdstuk wordt uitgewerkt:

223

Hoe komt de invulling van de georganiseerde begeleiding bij een leerwerktraject tot stand?

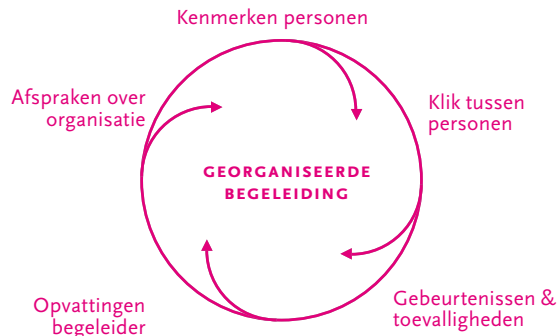
De verkennende studie in hoofdstuk 4 heeft al geleid tot eerste conclusies over de invulling en hoe die tot stand komt. Daarin wordt een grote rol toegekend aan de mate waarin de leraar in opleiding geschikt wordt geacht door de begeleider. De vormgeving van begeleiding komt dan voort uit de mate waarin een leraar in opleiding een bepaalde basis bezit in het kunnen maken van contact, en het aangaan van de rol van leraar. Maar ook wanneer de leraren in opleiding wel geschikt zijn als aankomend beroepbeoefenaar zijn er verschillen in de invulling; hoe die verschillen precies tot stand komen is echter onvoldoende inzichtelijk geworden in de verkennende studie. Wel is er op grond van de verkenning een aantal elementen benoemd waarvan een bepaalde betekenis voor de invulling kan worden verwacht. Er zijn afspraken gemaakt voor de begeleiding en beoordeling, kenmerken en opvattingen van de betrokkenen lijken een rol te spelen, de klik tussen begeleider en leraar in opleiding speelt een bepaalde rol, en de invulling lijkt ook te worden bepaald door gebeurtenissen en toevalligheden zoals die voortkomen uit de dagelijkse dynamiek. Met het bestuderen van de invulling van de begeleiding in de casestudy is duidelijk geworden dat de afspraken wel van betekenis zijn voor de invulling, maar dat die niet leiden tot een op bepaalde dimensies meer of minder verschillende invulling van begeleiding (zie H6). Omdat het eerder onderzoek nog onvoldoende duidelijk maakt hoe de overige elementen de georganiseerde begeleiding bepalen, is middels de casestudy gezocht naar antwoord op de volgende vier deelvragen:

- a) Hoe bepalen kenmerken van begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?
- b) Hoe bepalen de opvattingen van de begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?
- c) Hoe bepaalt de ervaren klik tussen de betrokkenen de invulling van de begeleiding?
- d) Hoe bepalen gesitueerde gebeurtenissen en toevalligheden de invulling van de begeleiding?

Om een antwoord te geven op deze vragen is uitgegaan van de analyse van de begeleiding bij de zestien leerwerktrajecten waarmee in voorgaande studie de invulling is beschreven op veertien dimensies. Bij elke deelvraag zijn de trajecten bestudeerd vanuit het betreffende element. Door groepering op grond van variatie en overeenkomst in de gevonden invulling van de begeleiding is gekeken naar de invloed die het betreffende element daarop heeft. Middels een iteratief proces is vervolgens gekomen tot een beschrijving van de manier waarop een element van invloed is in de trajecten uit de casestudy.

Tijdens het analyseren van de manier waarop de elementen de invulling beïnvloeden, werd duidelijk dat er zeker uitspraken te doen zijn over de specifieke betekenis van elk van de elementen, maar dat de georganiseerde begeleiding juist tot stand komt uit een eigen interactie tussen de afspraken over de bedoelde organisatie en de verschillende elementen. De verschillende elementen vormen een gezamenlijk krachtenveld van waaruit de begeleiding bij leerwerktrajecten een eigen invulling krijgt. Anders gezegd: kenmerken, opvattingen, klik, afspraken en de dynamiek van gebeurtenissen en toevalligheden in een leerwerktraject moeten worden gezien als een samenspel dat leidt tot een eigen invulling van begeleiding specifiek voor dat traject (zie figuur 7.1). Hoewel in deze studie apart naar elk element is gekeken, en de resultaten per element inzichten bieden die van belang zijn om het fenomeen van de georganiseerde begeleiding beter te begrijpen, kan de betekenis van één element niet los worden beschouwd van de andere. De elementen werken op elkaar in, en werken in reactie op elkaar in op wel of niet bewuste keuzen die worden gemaakt in de invulling. Zo vormen de afspraken uitgangspunten en structuren, die begeleiders vervolgens op grond van hun opvattingen naar een eigen manier van handelen vertalen. Maar de manier van handelen wordt weer beïnvloed door de persoonskenmerken van de betrokkenen en daarmee ontstaat een specifieke begeleidingsrelatie. De relatie zelf wordt ook weer beïnvloed door de mate waarin het klikt, en dat leidt weer tot een bepaalde vorm van de begeleiding. En dit alles staat steeds weer onder invloed van wat er zich in de dagelijkse praktijk voordoet: de dynamiek van het arbeidsproces heeft zijn invloed, maar zeker ook gebeurtenissen in het privéleven zijn van invloed op de vorm die de begeleiding uiteindelijk krijgt. De wisselwerking die zo ontstaat, zorgt ook voor een dynamiek in de tijd. Dus naast bepaalde faseringen van een begeleidingrelatie zoals eerder benoemd (zie H4), is er ook sprake van verschillende invulling als gevolg van de wisselwerking tussen elementen.

225



FIGUUR 7.1 Begeleiding als gevolg van interactie tussen elementen

In dit hoofdstuk worden de bevindingen per deelvraag gepresenteerd en toegelicht aan de hand van voorbeelden uit de bestudeerde leerwerktrajecten. Daarna worden deze gescheiden bevindingen bij elkaar gebracht om een antwoord te formuleren op de centrale vraag.

7.2 OVER KENMERKEN

In de analyse is de vorm van de begeleiding bestudeerd aan de hand van het concept van kenmerken van de begeleider en de leraar in opleiding. Trajecten zijn gegroepeerd op de kenmerken van leeftijd, geslacht, opleiding, eerdere ervaring, en de persoonskenmerken initiatiefrijk, dominantie, openheid en zelfvertrouwen. Vervolgens is gekeken of deze groepering verbanden laat zien in de variatie op de veertien dimensies. Daarna is gezocht of in toelichtingen van de respondenten de gevonden verbanden worden bevestigd of juist tegengesproken.

Ten aanzien van de kenmerken geslacht en eerdere opleiding zijn geen verbanden gevonden. Deze kenmerken laten in deze zestien leerwerktrajecten geen patronen zien ten aanzien van de invulling van de begeleiding, en worden ook niet door respondenten genoemd als directe verklaring voor een bepaalde invulling van de begeleiding. Het kenmerk leeftijd laat eveneens geen patroon zien, maar dat kan voortkomen uit de geringe variatie in leeftijd van de leraren in opleiding. Naar verschil in leeftijd tussen begeleiders en leraren in opleiding wordt verwezen door een aantal begeleiders, waar zij hun grotere levenservaring noemen bij het verklaren van een bepaalde beleving of bepaald gedrag van de leraar in opleiding (zie beschrijving levensexpertise in §6.7).

De kenmerken openheid en zelfzekerheid worden enkele malen genoemd als kenmerken van leraar in opleiding en begeleider. Dit zijn dan positieve oordelen over de persoon, maar heel specifieke gevolgen van deze kenmerken op de invulling van de begeleiding worden niet zichtbaar. Onzekerheid wordt wel enkele malen genoemd (maar dan) in combinatie met afwachtend, waarbij dit laatste kenmerk dan vooral wordt aangemerkt als verklaring tot een bepaalde invulling, en onzekerheid wordt genoemd als gevolg van eerdere ervaringen, waarbij de onzekerheid daaruit voort komt.

Hieropvolgend worden de belangrijkste resultaten beschreven en toegelicht met voorbeelden.

Eerdere ervaring

Eerdere ervaringen van leraren in opleiding met het werkplekleren en de daarbij georganiseerde begeleiding kunnen worden onderverdeeld in positieve en negatieve ervaring. In de zestien trajecten zijn bij dertien trajecten de eerdere ervaringen positief. Hierbij moet worden opgemerkt dat één van de selectiecriteria was dat de respondenten van onbesproken gedrag zijn, en dat de kans op

eerdere negatieve ervaringen daarmee klein is geworden. In het tweede loopjaar van het onderzoek zijn er twee trajecten waar negatieve ervaring met de begeleiding ontstaat: bij traject David-Niels en bij traject Daniëlle-Karel. Middels gebruik van kettingselectie om een longitudinaal element in de dataverzameling te krijgen, leiden deze twee trajecten in het derde loopjaar naar drie trajecten in het onderzoek die wel starten met een eerdere negatieve ervaring, waarbij een nieuwe respondent (Erik) in het onderzoek ook een eerdere negatieve ervaring heeft. Daarmee kennen de trajecten David-Erik, Kryn-Karel, en Robert-Niels personen met eerdere negatieve ervaring. Overigens is er ten aanzien van de negatieve ervaring ook nog op te merken dat begeleider Danielle na het begeleiden van Karel stopt met het begeleiderschap, en hoewel ze verklaart dat de voornaamste reden een andere is, noemt ze de negatieve ervaring wel als een element dat haar keuze gemakkelijk maakt. Ze suggereert dat ze bij een positieve ervaring met begeleiden wellicht meer moeite had gedaan om begeleider te blijven.

Wanneer de eerdere ervaringen positief zijn, wordt nergens in de beschrijvingen verwezen naar een rol voor die ervaringen in de invulling van de begeleiding. Maar waar eerdere ervaringen negatief zijn, worden deze genoemd in toelichtingen op bepaalde manieren van handelen als gevolg van een houding die voortkomt uit die negatieve ervaring. In de dimensies doel, sturing en functie wordt de eerdere negatieve ervaring zichtbaar; in de doelen van de leraren in opleiding vooral in de wens dat de begeleiding bevestiging oplevert. In de uitvoering van de functies wordt extra gelet op het voorkomen van nieuwe negatieve ervaring, en dat is eveneens herkenbaar in de invulling van de sturing.

227

De meest negatieve ervaring ontstaat in het traject David-Niels, waar de begeleidingsrelatie eindigt in een conflictueuze sfeer, en de uitkomst van het leerwerktraject als onvoldoende wordt beoordeeld. De leraar in opleiding Niels voelt zich als gevolg van deze ervaring erg onzeker en besluit om contact te zoeken met de school uit het voorgaande traject, waar zijn ervaring met begeleider Robert juist erg positief was (zie traject Robert-Emma-Niels). Hij mag daar een nieuw leerwerktraject starten onder begeleiding van Robert. Bij de aanvang van dit traject noemt Niels vooral doelen die betrekking hebben op bevestiging. Hij licht die toe vanuit de vorige ervaring. Aan de begeleiding van David heeft hij veel twijfel overgehouden: hij zegt dat hij niet weet of hij het wel kan, en of hij het nog wel wil. Hij wil van Robert vooral graag weten hoe hij er nu 'echt' voorstaat. In de begeleiding stuurt hij dan ook aan op feedback over zijn capaciteiten. Robert reageert op de ervaringen en gaat mee in deze wens. Opmerkelijk daarbij is dat Robert het idee heeft dat Niels, na het eerdere traject dat Robert begeleidde, zeker klaar was voor een succesvol eindtraject, en dat de vorige begeleider niet heeft gezorgd dat Niels dit waar kon maken.

Hij heeft het idee dat Niels door het vorige traject zelfs slechter is geworden, en opgedane vaardigheden in het voorbereiden van de lessen weer is kwijtgeraakt: *'dat heeft hij niet vast kunnen houden'*. Robert noemt bij elk begeleidingstraject veel doelen ten aanzien van het lessen voorbereiden en zo bewust keuzen leren maken. Maar in dit traject richt hij zich daar nog meer op, omdat hij daar houvast in ziet voor Niels om weer 'terug in het zadel' te komen.

Begeleider David besluit op grond van de negatieve ervaring dat hij na twintig jaar begeleiderschap maar moet stoppen. Als de school hem toch overhaalt begint hij de begeleiding van leraar in opleiding Erik met het stellen van voorwaarden: *'als ik het na zeg een maand niet goed vind gaan stop ik er weer mee'*. Dit leidt weer tot een wat afwachtende houding bij Erik. In het toelichten van de doelen voor de begeleiding, de sturing op de activiteiten en het verloop van de gesprekken, en in het beschrijven van de uitvoering van de functies, verwijst David ten aanzien van zijn handelen steeds naar de negatieve ervaring met de begeleiding van Niels. Het traject met Erik verloopt goed, en gaandeweg blijft alleen de vergelijking over waar begeleider David Erik en Niels blijft vergelijken.

Afwachtende leraren in opleiding

In algemene termen wordt het nemen van initiatief gezien als een belangrijk kenmerk van een leraar in opleiding (zie H4). In specifieke beschrijvingen van redenen voor een bepaalde invulling van begeleiding wordt vooral de tegengestelde variant genoemd; afwachtend. Vier van de leraren in opleiding worden nadrukkelijk als initiatiefrijk getypeerd, en van de vijftien leraren in opleiding wordt enkel Karel afwachtend benoemd. Beide begeleiders typeren hem zo, en zelf ziet hij zich ook zo. In verschillende situaties wordt het gedrag van andere leraren in opleiding soms wel afwachtend genoemd, en wordt dat ook gezien als een reden voor een bepaalde invulling van de begeleiding. Over de begeleiders worden deze kenmerken nergens specifiek genoemd in relatie tot de invulling van begeleiding.

Leraar in opleiding Karel wordt in twee opvolgende trajecten begeleid door 1^e lijn begeleiders van de school die hem allebei als afwachtend beoordelen, een kenmerk dat beide begeleiders onafhankelijk van elkaar als negatief zien voor zijn leren op de werkplek (zie traject Danielle-Karel en traject Kryn-Karel). Zowel Daniëlle als Kryn noemen dit kenmerk als verklaring voor bepaalde handelingen die hen bewust doen kiezen voor een bepaalde invulling van begeleiding. Opmerkelijk is daarbij wel dat de strategie die beide begeleiders kiezen opmerkelijk verschilt. Zo kiest begeleider Daniëlle als strategie om juist niet tegemoet te komen aan de afwachtende houding van Karel. Zij noemt zijn afwachtende opstelling als reden voor de manier waarop zij juist kiest om geen uitspraken te doen over zijn kwaliteiten, om in de begeleidingsgesprekken niet te sturen en haar handelen nog meer af te laten hangen van zijn initiatief.

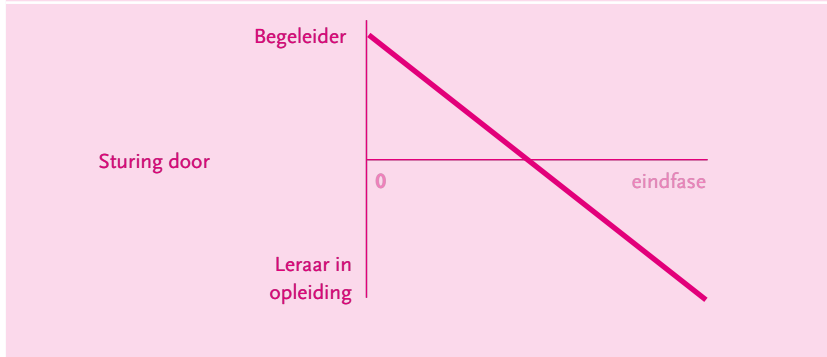
Begeleider Kryn noemt als strategie ten aanzien van de afwachtende houding juist meer sturing: een dwingende manier van feedback geven, Karel in detail vertellen wat hij moet doen, en agenderen waar het begeleidingsgesprek over moet gaan. De afwachtende houding van Karel leidt dus tot een bepaalde invulling met name ook in de invulling van de sturing, maar in plaats van een duidelijke richting is er sprake van een duidelijke beweging naar de uitersten: Daniëlle die Karel probeert uit te lokken tot meer initiatief door helemaal nergens meer op te sturen, en Kryn die Karel door veel te sturen wil dwingen tot meer initiatief.

Dat een afwachtende versus een initiatiefrijke houding van invloed is op de begeleiding blijkt ook uit de trajecten waar de leraar in opleiding door de begeleider als heel initiatiefrijk wordt gezien. Dit ervaren de begeleiders als positief. In de trajecten waar dit als een kenmerk van de leraar in opleiding wordt gezien, wordt dit kenmerk van de student ook benoemd als een van de verklaringen voor een bepaalde invulling. Zo wordt de kenmerkende initiatiefrijke houding van leraar in opleiding Anneke besproken bij de verklaring voor de manier zoals de begeleidingsgesprekken plaatsvinden: zij bepaalt, wat, waar, hoe en wanneer de begeleidingsgesprekken plaatsvinden, en bepaalt ook sterk welke begeleidingsactiviteiten de begeleider wanneer en waarom onderneemt. Verder trekt ze taken en verantwoordelijkheden naar zich toe in het dagelijks proces, en draagt ze op eigen initiatief bij aan allerlei taken van de sectie. In de oordelen en beoordelingen wordt dit door de begeleider hoog gewaardeerd en aangevoerd als bewijs van haar kwaliteiten. Deze houding wekt vanaf de start zoveel vertrouwen van de begeleider dat hij er ook van uitgaat dat Anneke zelf zorgt voor de goede leeractiviteiten in de praktijk, en hij onderneemt geen verdere activiteiten ten aanzien van haar (vak)technische ontwikkeling. (Daarbij wordt wel opgemerkt dat hij sowieso van mening is dat begeleiding vooral op de persoonlijke dimensie zit)

229

Dominantie en de invulling van sturing

In de toelichtingen die respondenten in de interviews geven op de invulling van sturing op een betreffend moment, noemen zij twee elementen die volgens hen in een samenspel zorgen voor een bepaalde invulling van de sturing in de begeleiding. Het eerste element verwijst naar opvattingen over begeleiding en hoe een begeleider 'hoort' te sturen, waarbij regelmatig wordt verwezen naar een model voor sturing zoals dat onderdeel blijkt van de begeleider-cursus. Met de daar verkondigde uitgangspunten wordt sturing gezien in een prescriptief model waar in de loop van de opleiding de sturing overgaat van de begeleider naar de leraar in opleiding (zie kader 7.1).

KADER 7.1 Model sturing in opleidingstraject

Het tweede element dat in verklaringen voor de invulling op deze dimensie wordt besproken betreft persoonlijkheid, en dan wordt verwezen naar het kenmerk van dominantie. Zowel begeleiders als leraren in opleiding worden hierbij getypeerd als iemand die dominant is (bijvoorbeeld begeleider Robert of leraar in opleiding Fiona), of iemand die dat juist niet is (bijvoorbeeld begeleider Stefan of leraar in opleiding Karel). Waar de 1^e lijn begeleiders in meerdere trajecten zijn bestudeerd, kennen de verschillende leraren in opleiding eenzelfde typering toe, en wordt dat op eenzelfde wijze in verband gebracht met de invulling van de manier waarop sturing in de begeleiding tot stand komt. Zo wordt bijvoorbeeld begeleider Stefan door zowel Noud, Esther, Thomas als Leo getypeerd als iemand die niet dominant is, en daarom ook nauwelijks stuurt.

Ook de leraren in opleiding die onderdeel zijn van meerdere trajecten, worden ten aanzien van sturing overeenkomstig getypeerd door de verschillende begeleiders. Zo wordt leraar in opleiding Karel door zowel Daniëlle als Kryn beschreven als te weinig dominant en te *volgend* (en dat in combinatie met *afwachtend*). Beide begeleiders vinden hem een leraar in opleiding die te weinig zelf bepaalt welke activiteiten hij wil doen, welke leerdoelen hij wil nastreven, hoe het contact verloopt en wat wordt besproken. En ook Karel zelf merkt op dat hij nu eenmaal iemand is die niet graag zijn zin doordrukt, en hij merkt dat dit reacties uitlokt, niet alleen in deze trajecten, maar ook in andere situaties (bijvoorbeeld privé en bij sollicitaties).

De manier waarop sturing tot stand komt wordt door de respondenten uitgelegd als een samenspel van deze twee elementen. Deze kunnen met elkaar in lijn zijn, maar er kan ook sprake zijn van spanning. Dit kan spanning betreffen ten aanzien van de elementen bij één persoon of tussen meerdere personen. Zo kan een begeleider bijvoorbeeld van mening zijn dat de specifieke

situatie sterke sturing behoeft om de juiste ontwikkeling te bereiken bij een leraar in opleiding, terwijl hij vindt dat een begeleider niet zou moeten sturen (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma). En zo kunnen bijvoorbeeld twee personen botsen doordat een leraar in opleiding van mening is dat zijn ontwikkeling sterke sturing van de 1^e lijn begeleider van de school behoeft, terwijl deze juist vindt dat een begeleider niet hoort te sturen (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel). Beide begeleiders beschrijven hier dat zij sturing zien als een instrument dat wordt ingezet in verband met een beoogde opbrengst.

Geen patronen op basis van oordelen over de prestaties van de leraar in opleiding

In het eerder onderzoek stelden geïnterviewde begeleiders dat de manier waarop zij sturen samenhangt met de geschiktheid van de leraar in opleiding (zie H4). Nu is in de selectie van deze casestudy gekozen enkel leraren in opleiding te bestuderen die worden gezien als geschikt. In de loop van de trajecten bleek dit selectiecriterium, zoals dat is gebaseerd op de stand van zaken bij de start, geen garantie voor de prestaties in de leerwerktrajecten, tenminste als de eindbeoordeling wordt gezien als een maat voor de prestaties. Hoewel alle leraren in opleiding zich hebben ingezet, leiden niet alle trajecten tot een voldoende beoordeling. Dit leidt tot de verwachting dat er in de begeleiding bij de leerwerktrajecten uit de casestudy eveneens een verband zou kunnen zijn tussen *sturing* en *oordelen* van de 1^e lijn begeleiders van de school over de leraren in opleiding, eventueel tussen *sturing* en *beoordeling*, daarmee samenhangend tussen *doelen* en *oordelen*, en wellicht tussen *sturing* en de invulling van *functies* door de 1^e lijn begeleider. Om te bestuderen of dit uitgangspunt in deze casestudy van toepassing is voor de manier waarop begeleiding tot stand komt, zijn de trajecten verdeeld in trajecten die als voldoende en trajecten die als onvoldoende zijn beoordeeld. Vervolgens is gekeken of er bepaalde patronen zijn. Kijkend naar de afzonderlijke trajecten zijn er aanwijzingen te vinden die bepaalde patronen doen vermoeden: er kan immers worden gesteld dat de invulling op elke dimensie voortkomt uit het verloop van het traject en de prestaties van de leraar in opleiding op de werkplek (zie conclusie H6). Maar als wordt gekeken naar de verschillen in de beoordeling (gezien als maat voor de prestaties) zijn er geen eenduidige patronen te zien met betrekking tot de variatie in alle trajecten. Waar er bij de bestudeerde trajecten een bepaald verband is tussen de oordelen van de 1^e lijn begeleider van de school en bijvoorbeeld de doelen waarop deze wil sturen, zijn deze verbanden bij de verschillende trajecten van een dusdanig verschillende invulling en intentie dat hier geen patronen zijn te benoemen die houdbaar zijn voor alle trajecten. Sturing kan worden gekoppeld aan eigenschappen van personen die kunnen worden getypeerd als meer of minder sturend (zie vorige paragraaf), maar sturing kan niet volgens

een bepaald patroon worden gekoppeld aan de perceptie van de prestaties van de leraar in opleiding, de beoordeling door de 1^e lijn begeleider of bijvoorbeeld de functies die met de begeleiding worden vervuld. Zo is bijvoorbeeld de wijze van sturing van begeleider David bij Niels – die hij slecht vindt presteren – niet verschillend van de wijze van sturing bij Erik, die hij juist heel goed vindt presteren. Ook is er bijvoorbeeld geen patroon zichtbaar waar de oordelen betrekking hebben op beroepsrelevante kenmerken van de leraar in opleiding. Zo zijn Kryn en Daniëlle naar aanleiding van het begeleiden van de leraar in opleiding Karel beide van mening dat Karel een afwachter en afstandelijke jongen is (zie traject Daniëlle-Karel en traject Kryn-Karel). Dit zelfde idee over Karel leidt echter tot een heel verschillende invulling van de begeleiding ten aanzien van doelen voor de begeleiding, de invulling van functies, wie waarop stuurt en hoe er contact is rond de begeleiding. En in dergelijke verschillen is in deze data geen duidelijk patroon te vinden op basis van de invulling van de begeleiding als gevolg van de prestaties.

Geen eenduidige invloed van het opleidingsjaar

In de handleiding voor het werkplekleren zoals die is gemaakt op basis van de afspraken over het werkplekleren en de begeleiding (ILS, 2013) wordt onderscheid gemaakt ten aanzien van het opleidingsjaar. Bij elk opleidingsjaar staan andere doelen en verwachtingen genoemd, waaronder een model van toenemende zelfstandigheid van de leraar in opleiding bij een afnemende sturing door de georganiseerde begeleiding. De invulling van de begeleiding in de bestudeerde trajecten laat echter geen verband zien met deze richtlijnen. Zo lijkt de invulling van de sturing uit andere elementen voort te komen; er zijn derdejaars die minder worden gestuurd door de begeleider dan vierdejaars. In de doelen is evenmin een onderscheid herkenbaar dat zou zijn gebaseerd op deze richtlijnen. Ook andere verbanden op basis van opleidingsjaar zijn niet herkenbaar; zo zijn er trajecten van derdejaars leraren in opleiding waar sprake is van een opgelegd partnerschap, en trajecten van derdejaars waar dit niet zo is. Er zijn derdejaars die zelfstandig lessen verzorgen en er zijn er die dat niet doen.

7.3 DE ROL VAN OPVATTINGEN VAN BETROKKENEN

Uit eerder onderzoek is afgeleid dat begeleiding steeds verschillend wordt ingevuld en dat een verklaring hiervoor onder meer is te vinden in de opvattingen die de betrokkenen hebben over de begeleiding (zie H4). Om dit verder te verkennen aan de hand van een casestudy is de begeleiding bij zestien leerwerktrajecten bestudeerd vanuit de vraag:

Hoe bepalen de opvattingen van de begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?

Om hier zicht op te krijgen is gekozen om begeleiders en leraren in opleiding op basis van hun uitspraken over de bedoeling van begeleiding te verdelen in twee hoofdcategorieën voor opvattingen (zie analysekader H3). Op grond van hun opvattingen over de rol van begeleiding bij het werkplekleren worden ze verdeeld in personen die vooral handelen vanuit perspectieven op de *technische* beroepsontwikkeling en personen die vooral handelen vanuit perspectieven op de ontwikkeling als *persoon*.

Over het indelen op opvattingen

Worden relevante uitspraken uit de casestudy van de tien 1^e lijn begeleiders van de school en vijftien leraren in opleiding bestudeerd om ze te typeren op grond van hun opvattingen, dan valt op dat de leraren in opleiding onvoldoende consistent zijn, dan wel onvoldoende relevante uitspraken doen om ze eenduidig te kunnen typeren. In de toelichtingen van de invulling van begeleiding bij hun leerwerktraject noemen de leraren in opleiding vooral zaken als de dynamiek van de praktijk, of de voortgang van hun eigen leertraject. Waar zij keuzen maken, lijken ze niet bewust vanuit opvattingen te handelen, en noemen ze zelden hun opvattingen als verklaring voor de invulling die de begeleiding krijgt. Waar ze dat wel doen is dit meer in de vorm van een oordeel achteraf over wat ze wel of niet bevalt aan de begeleiding, dan een verklaring voor hoe de zaken gebeuren; dit in tegenstelling tot hun begeleiders die voortdurend hun opvattingen als uitgangspunt noemen bij keuzen op bepaalde gebieden. Op grond van deze toelichtingen zijn zij eenduidig in te delen in de twee categorieën. De opvattingen van de begeleiders worden ook ondersteund door uitspraken van de leraren in opleiding die ze begeleiden. Zij verwijzen ook nog regelmatig naar de opvattingen van de begeleider, en dat komt andersom niet voor.

Hiermee kan niet worden gezegd dat de leraren in opleiding geen opvattingen hebben over begeleiding, maar in ieder geval wel dat ze die niet zomaar expliciet zien als van belang bij de invulling van begeleiding. Waar ze opvattingen noemen lijken die eerder impliciet verborgen in hun oordelen over hun begeleider. De uitspraken die ze in deze casestudy doen, leiden niet tot het kunnen opmaken van een eigen set van opvattingen die herkenbaar zijn in de indeling in een technisch versus persoonsgericht onderscheid, of een herkenbare eigen indeling voor de duur van het gehele traject. Daarbij laten sommige bestudeerde trajecten zien dat de leraren in opleiding opvattingen over begeleiding gaandeweg een traject kunnen gaan verwoorden, in dezelfde termen en richting als de begeleider. Zo noemt bijvoorbeeld leraar in opleiding Anneke bij aanvang van haar leerwerktraject vooral ideeën die kunnen worden gezien in het technische aspect, zoals dat begeleiding vooral moet dienen om je te leren lesgeven (zie traject Nico-Anneke). In de loop van het traject sluiten haar opvattingen over begeleiding steeds meer aan bij de sterk persoonsgerichte

opvattingen van haar begeleider Nico. Na afloop terugkijkend op het traject noemt zij zelfs opvattingen over de begeleiding die identiek zijn aan die van Nico, terwijl dat bij aanvang niet zo was.

Bij de begeleiders zijn de opvattingen duidelijk herkenbaar in de gebruikte tweedeling, en bij de memberchecks bleken de begeleiders zich ook in de typering te herkennen. Van de tien begeleiders richten zeven begeleiders hun handelen vooral op een bijdrage aan de technische ontwikkeling, en drie begeleiders vooral op persoonlijke ontwikkeling (zie tabel 7.1).

TABEL 7.1 Indeling 1^e lijn begeleiders op basis van opvattingen

BEGELEIDERS	VOORBEELDEN KENMERKENDE UITSPRAKEN
Technisch	
Robert	<i>'Ik ga uit van de lessituatie, wat moet je doen, wat verwacht een leerling en wat kan jij verwachten? Ik wil het concreet maken, van theorie naar de praktijk, welke stappen zet je? Hoe geef je een instructie? Wat is je kern, hoe breng je dat over, wat schrijf je bijvoorbeeld op het bord?'</i> (Victor)
David	
Victor	
Daan	
Daniëlle	
Kryn	<i>'Het gaat erover dat je leert hoe je het moet aanbieden, wat wil je dat de leerlingen gaan doen en wat moet jij dan doen'</i> (Stefan)
Stefan	
	<i>'Door naar lessen te kijken kun je zien waar iemand moet verbeteren, achterhalen waar de problemen zitten. Stagiaires hebben de neiging om dat allemaal heel persoonlijk en groot te zien, maar het zijn gewoon kleine zaken die ze op een bepaalde manier moeten leren doen'</i> (Kryn)
	<i>'Het allerbelangrijkste vind ik het leerproces van de leerling, en dan komt de term "bewust bekwaam" bij me boven. Dat je instrumenten hebt en weet wanneer je die in kunt zetten'</i> (Daan)
Persoonlijk	
Nico	<i>'Het is zaak dat je je als mens goed voelt, dat je je plek vindt. En zeker als je nog zo jong bent, zo'n student moet nog lang werken en het is zo belangrijk dat je gelukkig bent met je rol voor de klas'</i> (Penny)
Penny	
Karin	
	<i>'Lesgeven doe je als persoon, en wil je goed worden in dit beroep zul je dus ook moeten weten wie je precies bent'</i> (Nico)

Opvattingen van de 1^e lijn begeleider van de school en de invulling van begeleiding

Bij het kijken naar de beschreven invulling op de veertien dimensies en de toelichtingen die respondenten geven op de manier waarop de begeleiding op die dimensies tot stand komt, worden de opvattingen van de 1^e lijn begeleiders van de school genoemd als element van betekenis ten aanzien van de

dimensies *Doelen*, *Sturing*, *Functies*, *Oordelen*, *Beoordeling*, en *Opbrengst*. Wordt de invulling op deze dimensies vergeleken met de typering van de begeleiders, dan toont zich een verband tussen de typering en de manier waarop die opvattingen van betekenis zijn. Met andere woorden: de opvattingen van de 1^e lijn begeleider van de school zijn herkenbaar in de manier waarop de invulling op een aantal dimensies vorm krijgt.

Bij de dimensie Doelen

Allereerst is in de doelen voor de begeleiding een verschil te zien in lijn met deze indeling op opvattingen. In de trajecten waar de opvattingen van de begeleider zich voornamelijk op het technische vlak bevinden, zijn doelen ten behoeve van acquisitie dominant voor de begeleiding. Bij begeleiders van wie de opvattingen zijn te typeren op het persoonlijke vlak worden voor de begeleiding voornamelijk doelen ten aanzien van transformatie genoemd. Als de begeleiders die zijn te typeren met opvattingen op het persoonlijke vlak, toch acquisitiedoelen noemen voor de begeleiding, dan volgen die enkel uit concrete gebeurtenissen, en niet zozeer uit de taakopvatting. Zo kan bijvoorbeeld het verbeteren van een bepaalde technische vaardigheid een doel van de begeleiding worden, omdat blijkt dat dit in de praktijk een ervaren probleem is. En andersom ook: als de begeleiders wier opvattingen op het technische vlak zitten, transformatiedoelen noemen, volgen die uit een constatering dat een persoonlijke ontwikkeling nodig is zodat er een technische ontwikkeling tot stand kan komen. Zo kan bijvoorbeeld de ontwikkeling van vaardigheden ten aanzien van klassenmanagement worden gehinderd door een bepaalde persoonlijke gesteldheid als onzekerheid.

235

Bij de dimensie Functie

De opvattingen van de 1^e lijn begeleider van de school bepalen voor een deel de manier waarop de functies zijn ingevuld in een traject. Als reactie op gebeurtenissen in het traject krijgen functies invulling waarbij de respondenten dan verwijzen naar de opvattingen van de 1^e lijn begeleider van de school. Dit geldt voor de functies van leermeester, rolmodel en die van psychosociaal adviseur. Bij de functie van gastheer is geen relatie met de opvattingen van de begeleider zichtbaar in deze trajecten. Bij de functie van leermeester zijn de opvattingen herkenbaar in de feedback. Een begeleider let op die dingen die hij belangrijk acht, en bespreekt in feedback vooral die onderwerpen. En zo is er verschil te zien in onderwerpen die tijdens gesprekken worden besproken. Zo zegt begeleider Robert bijvoorbeeld over persoonlijke aspecten als gespreksonderwerp: *‘daar ga ik niet over, ik ben geen psycholoog’*, terwijl Nico zegt: *‘dat hoort er ook bij, sterker nog ik denk dat het daar om draait’*. In het verlengde daarvan zie je dit ook terug waar een begeleider stuurt op leerdoelen of activiteiten: deze sluiten aan bij zijn of haar opvattingen over de gewenste ontwikkeling op het technische

dan wel het persoonlijke vlak. Bij de functie van rolmodel worden de opvattingen zichtbaar in de waarden die worden besproken, en in wat de begeleider laat zien en vertelt over de manier waarop hij het beroep invult. In de functie van psychosociaal adviseur zijn eveneens elementen van de opvattingen zichtbaar. Bij de begeleiders die zich richten op persoonlijke ontwikkeling is deze functie een belangrijk en meer ingevuld onderdeel van de begeleiding. 1^e Lijn begeleiders die meer gericht zijn op persoonlijke ontwikkeling, zijn meer gericht op transformatie en noemen de functie van psychosociaal adviseur vaker als kern van het begeleiden (zie bijvoorbeeld begeleiders Nico en Penny).

Bij de dimensies Oordelen en Beoordeling

Het verschil tussen begeleiders wier opvattingen liggen op het technische vlak en zij die gericht zijn op het persoonlijke vlak, is ook zichtbaar in de dimensie *Oordelen* en in de dimensie *Beoordeling*. Begeleiders letten op bepaalde prestaties of persoonlijkheidskenmerken, soms zelfs heel specifieke (zie ‘stokpaardjes’ in §6.5) en hieraan verbinden zij oordelen over de prestaties en over de persoon. De begeleiders geven ook oordelen over de mate waarin zij iemand geschikt vinden voor het beroep: de ene groep onderbouwt vooral gebaseerd op technische prestaties en de ander op persoonlijkheid. De opvattingen zijn eveneens te herkennen in de beoordelingen en in de toelichtingen bij de competenties. De beoordelingen per competenties worden dan in lijn met de opvattingen vooral besproken vanuit technische ontwikkeling dan wel persoonlijke ontwikkeling.

236

Bij de dimensie Opbrengst

De opvattingen van de begeleider geven richting aan een bepaalde invulling middels feedback, oordelen, invulling van functies, sturing op activiteiten, en daarmee zijn ze ook weer herkenbaar in de ervaren opbrengst van de begeleiding. Daarbij moet worden opgemerkt dat deze verschillende gerichtheid zelf geen directe invloed lijkt te hebben op de omvang van de opbrengst. De opvattingen kennen geen directe relatie met meer of minder opbrengst. Ze zijn alleen te herkennen in het soort van opbrengst dat wordt genoemd als gevolg van de begeleiding. Begeleiders die het begeleiden van werkplekleren vooral zien vanuit de technische ontwikkeling geven ook vooral feedback op technische aspecten en sturen vooral op activiteiten en leerdoelen die daarmee in lijn liggen. De ervaren opbrengst van deze begeleiding bestaat dan ook veelal uit acquisitie van technische vaardigheden. Bij de trajecten waar de 1^e lijn begeleiders van de school het begeleiden vooral invullen vanuit opvattingen die in het persoonlijke spectrum te typeren zijn, bestaat de eventuele opbrengst van de begeleiding voor de leraar in opleiding vooral uit transformatie, uit ontwikkeling op het persoonlijke vlak (zie Anneke, Fiona, en Iris).

Een vergelijking tussen begeleiders met verschillende opvattingen

Om de verschillende patronen die ontstaan door de verschillende opvattingen van de 1^e lijn begeleider van de school verder toe te lichten worden nu twee begeleiders uit de casestudy tegenover elkaar gezet om dit te illustreren. Daarvoor is gekozen om begeleider Robert te zetten tegenover begeleider Nico. Robert ziet begeleiden als een inspanning op de technische dimensie, Nico is een begeleider die zijn taak vooral definieert ten aanzien van de persoonlijke ontwikkeling.

TABEL 7.2 Voorbeeld van verschillend patroon op grond van verschillende opvattingen

ROBERT: OPVATTINGEN IN HET TECHNISCHE SPECTRUM	NICO: OPVATTINGEN IN HET PERSOONLIJKE SPECTRUM
In de casestudy 1 ^e lijn begeleider van de school bij leerwerktrajecten van Emma, Noëlle en Niels (2x)	In de casestudy 1 ^e lijn begeleider van de school bij leerwerktrajecten van Simon, Anneke en Els
Kenmerkende uitspraak over eigen opvattingen: <i>‘ik ben geen psycholoog en geen opvang’</i>	Kenmerkende uitspraak over eigen opvattingen: <i>‘lesgeven doe je als persoon’</i>
DOELEN Bij alle drie de trajecten noemt Robert vooral doelen die gericht zijn op acquisitie waarbij hij zich vooral richt op vooraf didactische keuzen maken in uitgebreide lesvoorbereidingen, met veel aandacht voor de vakinhoud. Wanneer de leraren in opleiding die hij begeleidt problemen hebben op het persoonlijke gebied benadert hij die vanuit de technische ontwikkeling. Zo stelt hij dat Noëlle zich zekerder zal gaan voelen door het aanleren van een degelijk repertoire door consequent lessen voor te bereiden. En als het met Niels emotioneel niet goed gaat, ziet hij het wel als een doel om helder te krijgen wat er op het persoonlijke vlak speelt, maar dan wel in relatie met de manier waarop hij zich technisch blijft ontwikkelen. Hij zegt daarover bijvoorbeeld: <i>‘de kachel moet toch blijven branden.’</i>	DOELEN Bij alle drie de trajecten richt Nico zich in de begeleiding op de ontwikkeling van de persoon. Hij let op persoonlijkheidsaspecten die in de weg kunnen zitten, en hij stelt dat er daarbij geen onderscheid is tussen het functioneren binnen of buiten het beroep. Bij het werken aan deze persoonlijkheidsdoelen noemt hij wel als voorwaarde dat hij het idee moet hebben dat het technisch niveau voldoende is. Bij aanvang observeert hij daarvoor het lesgeven door af en toe binnen te lopen en te observeren. Als er geen directe problemen zijn dan laat hij verdere technische ontwikkeling over aan de leraar in opleiding zelf. Met de begeleiding richt hij zich bij Simon op de manier waarop die open staat om kritisch naar zichzelf te kijken, bij Anneke richt hij zich op het omgaan met stress, en bij Els op haar gevoel het voor iedereen perfect te moeten doen.

VERVOLG TABEL 7.2

ROBERT

STURING

Robert stuurt op acquisitie door de eis om vooraf lesvoorbereidingen naar hem toe te sturen. Deze maakt hij onderdeel van de begeleidingsgesprekken waarin hij de keuzen in de lesvoorbereiding bespreekt en vragen stelt over de gevolgen daarvan.

FUNCTIE

Bij het invullen van de functie van leermeester geeft Robert schriftelijk en ook mondeling feedback op het lesgeven aan de hand van de lesvoorbereidingen. De leraren in opleiding sturen vooraf een lesvoorbereiding toe, hij schrijft daar opmerkingen en vragen bij, en stuurt die vooraf weer terug. De leraren in opleiding geven de les en daarna wordt aan de hand van de lesvoorbereiding en de feedback, de les besproken. Robert geeft vervolgens tips, maakt verbindingen met de reflectieverslagen en de zaken die hem daarin zijn opgevallen. Hij vertelt hoe hij zaken aanpakt en vertelt waarom hij een bepaalde gang van zaken van belang vindt. Als rolmodel bespreekt Robert zijn opvattingen over onderwijs veelvuldig, en vaak middels verhalen waarmee hij de leraren in opleiding weet te inspireren. Hij legt daarbij de nadruk op het belang van vakinhoudelijke en didactische kennis en vaardigheden. Als emotioneel adviseur functioneert Robert vooral door de leraren in opleiding hun verhaal te laten doen. Hij zoekt daarin altijd weer de weg naar het lesgeven zelf en het functioneren als docent. Hij stelt bijvoorbeeld: *'Je voelt je allemaal wel eens rot, maar dan moet je toch nog goed lesgeven'*.

NICO

STURING

Nico laat de agenda van gesprekken over aan de leraren in opleiding, en zegt dat het persoonlijke probleem altijd wel op enig moment ter sprake komt en dan maakt hij van dat moment gebruik om dat centraal te stellen en naar leerdoelen toe te sturen. Hij merkt daar bij op dat hij daarbij wel goed let op bepaalde signalen, omdat hij het idee heeft dat het sturen op persoonlijke ontwikkeling alleen kan als de leraar in opleiding hem daarin vertrouwt. Bij Anneke is dat vanaf de start, maar bij Els duurt het een half jaar voordat hij een 'ingang' vindt om haar te sturen naar een persoonlijke ontwikkeling. Bij Simon komt het niet helemaal tot stand zoals hij dat wil.

FUNCTIE

Nico vult de functie van leermeester in door feedback te geven op reflecties waarbij hij zich vooral richt op de beleving en ervaring. Het lesgeven wordt alleen besproken als de leraren in opleiding daar specifieke vragen over stellen, en dan nog probeert Nico vooral om ze zelf oplossingen te laten bedenken. Als leermeester houdt hij zich vooral bezig met de persoonlijke ontwikkeling, hij praat over hoe de leraren in opleiding zijn als persoon, en wat dat betekent voor de manier waarop ze voor de klas staan, maar ook hoe ze in hun privéleven functioneren. Als er een band van vertrouwen is vertelt hij ook veel over zijn eigen ervaringen en zijn eigen ontwikkeling daarbij. De functie van rolmodel heeft vooral betrekking op de manier waarop Nico zich als persoon in de omgeving van de school opstelt, en hoe hij omgaat met stress (bij Anneke) en hoe hij omgaat met zaken die hij voor of met anderen doet (bij Els). Emotionele ondersteuning staat centraal in de begeleiding van Nico. Bij Simon is dit wat minder van belang, maar bij zowel Els als Anneke gebeurt er veel in de persoonlijke sfeer en zijn er veel emoties privé en op het werk, en Nico besteedt daar veel tijd aan.

VERVOLG TABEL 7.2

ROBERT

OORDELEN

Robert heeft uitgebreide oordelen over de prestaties in de lessen van de leraren in opleiding. Hij vertelt in de interviews uitgebreid over hun lesvoorbereidingen, over hoe ze voor de klas zaken aanpakken, en over hun vak kennis en didactische kennis. Waar hij vertelt over de personen zijn de oordelen kort en eenvoudig: bijvoorbeeld aardig, amicaal. Hij brengt die oordelen altijd in verband met het lesgeven. Zo zegt hij bijvoorbeeld dat Niels aardig is, en dat hem dat in de weg zit bij het leidinggeven aan een klas. Hij weidt daarbij vooral uit over de technische aspecten daarvan.

BEOORDELING

In de geschreven beoordelingen schrijft Robert per competentiegebied een toelichting. Hij schrijft daarbij over ontwikkeling rond het verzorgen van onderwijs. Hij bespreekt vorderingen vanuit het lesgeven, het organiseren van lessen en het klassenmanagement. Hij bespreekt daarbij geen elementen uit de persoonlijke dimensie. Hij adviseert bijvoorbeeld Noëlle om in een volgende stage *'alle aandacht te blijven schenken aan het geven van goede lessen'* en te zorgen dat ze *'goed in de stof zit'*.

OPBRENGST

Niels, Emma en Noëlle vertellen dat de begeleiding van Robert vooral heeft geleid tot beter leren lesgeven.

NICO

OORDELEN

De oordelen over de prestaties in de klas van de leraren in opleiding zijn eenvoudig en kort. Hij noemt bv Anneke *'een natuurtalent'* en zegt over Els dat ze *'goed kan omgaan met de klas'*. Hij geeft daarbij geen technisch inhoudelijke toelichting, maar vertelt daarbij wel veel over de persoon. Nico geeft in de interviews uitgebreide oordelen over het karakter en de persoonlijkheid van de leraren in opleiding, waarbij hij ook persoonlijke situaties betreft (overigens zonder in detail te treden in verband met de privacy van de leraren in opleiding, daar is hij uitgesproken en stellig in).

BEOORDELING

In de geschreven beoordelingen noemt Nico de technische aspecten in orde, hij licht dat niet toe, maar weidt wel uit over het functioneren als persoon. Zo zegt hij bijvoorbeeld over Els dat ze *'soms te goed wil organiseren'*, dat ze de *'neiging heeft om alles te controleren'*, en zegt hij bij de tussenevaluatie dat Els *'te zakelijk reflecteert en te weinig van zichzelf laat zien'*. In de eindevaluatie heeft ze daar volgens Nico de belangrijkste ontwikkeling doorgemaakt.

OPBRENGST

De begeleiding van Nico heeft volgens Simon, Els en Anneke vooral geleid tot persoonlijke ontwikkeling.

7.4 HOE DE KLIK VAN INVLOED IS OP DE BEGELEIDING

Eerder onderzoek leidde tot de stelling dat de klik tussen de leraar in opleiding en zijn begeleider van betekenis zijn voor de vorm die de begeleiding krijgt tijdens een leerwerktraject. Om dit verder te verkennen aan de hand van een casestudy is de begeleiding in relatie tot de ervaren klik tussen begeleider en leraar in opleiding bij twintig relaties in zestien leerwerktrajecten bestudeerd vanuit de vraag:

Hoe bepaalt de ervaren klik tussen de betrokkenen de invulling van de begeleiding?

Om hier zicht op te krijgen is allereerst gekeken naar uitspraken van respondenten waar zij de klik noemen als reden voor een bepaalde invulling van de begeleiding. Verder zijn de twintig relaties onderverdeeld op basis van een typering zoals die volgt uit de analyse op de dimensie *Klik* (zie §6.14). De relaties in de casestudy worden onderverdeeld in drie groepen: relaties waarbij de klik tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding neutraal is en blijft; relaties waar de klik slecht is of vanuit een neutrale start slechter wordt; en relaties waarbij de klik goed is of neutraal begint en in de loop van de tijd beter wordt. Op grond van deze driedeling is een patroon te zien in de variatie op de dimensies *Oordelen*, *Contact*, *Onderwerpen*, *Formaliteit*, *Functie*, *Doelen*, en *Opbrengst*. Dit verband sluit aan bij de uitspraken over klik als reden voor een bepaalde invulling en geeft een verdere nuancering van de manier waarop klik de invulling bepaalt. Hieronder wordt dit verband verder toegelicht per variabele, en daaropvolgend worden als voorbeeld uit deze casestudy twee trajecten tegenover elkaar gezet op grond van verschil tussen een goede klik en een slechte klik tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding.

Bij de dimensie Oordelen

Ten aanzien van de variabele *Oordelen* zijn de oordelen over de relatie positiever naarmate de klik beter is. Als het goed klikt, typeren begeleider en leraar in opleiding hun relaties bijvoorbeeld als prettig of goed. Bij een neutrale klik wordt gesproken over een professionele relatie die wel functioneel is, maar verder geen positieve ervaring oplevert. Hoe slechter het klikt, hoe meer de relatie wordt ervaren als moeizaam, onplezierig of zelfs disfunctioneel. Eenzelfde verband met de klik is ook zichtbaar in de oordelen van de leraar in opleiding over de kwaliteiten van de begeleider. Als het goed klikt wordt de 1^e lijn begeleider van de school gezien als een bekwaam en inspirerend begeleider, en ook als een hele goede leraar. Hoe slechter het klikt, hoe negatiever de oordelen over de prestaties van de 1^e lijn begeleider van de school. Bij een slechte klik wordt deze begeleider door de leraar in opleiding niet gezien als een goe-

de begeleider en ook niet als een goede leraar. Een soortgelijk verband geldt overigens niet voor de oordelen over de prestaties van de leraar in opleiding als aankomend leraar; die kunnen zowel positief als negatief zijn onafhankelijk van de mate waarin het klikt. Zo klikt het bijvoorbeeld goed tussen Noëlle en Robert, terwijl Robert negatief is over haar prestaties voor de klas, en in lijn daarmee beoordeelt hij ook het traject als onvoldoende. En tussen Penny en Iris is de klik neutraal terwijl Penny heel positief is over de prestaties van Iris. Het verband tussen de klik en de oordelen die de andere persoon betreffen is niet eenduidig. Als het klikt, is het algemeen oordeel over de ander wel positiever, maar kunnen er ook specifieke negatieve oordelen over de persoon zijn. Zo klikt het bijvoorbeeld heel goed tussen Penny en Fiona, maar noemt Penny Fiona onder meer ‘nukvig’ en ‘bozig’, en dat ervaart ze als negatief en lastig, maar uiteindelijk is ze wel erg gesteld op de persoon van Fiona. Wellicht kan worden gesteld dat de personen die een hele goede klik hebben, elkaar beter kennen en dat daarmee ook een vollediger, en daarmee meer genuanceerd, oordeel ontstaat over de ander.

Bij de dimensie Onderwerpen

Verder blijkt dat er bij de trajecten in de casestudy waar het goed klikt tussen 1^e lijn begeleider en leraar in opleiding, veel meer wordt gepraat over ditjes en datjes, en over privéonderwerpen. In de begeleidingsgesprekken is er meer afwisseling tussen formele en informele onderwerpen als het beter klikt. Daarbij vertellen de begeleiders en de leraren in opleiding over deze gesprekkendat er regelmatig gelachen wordt. Gedeelde humor lijkt bij relaties die een goede klik kennen een kenmerk van de omgang met elkaar. Als de klik neutraal of slecht is, zijn de gesprekken zakelijker en wordt er minder over privé en gemeenschappen gepraat. Daarbij wordt de sfeer van de gesprekken ook niet als gezellig beschreven (vgl. met oordelen over relatie), en wordt er weinig gesproken over samen lachen. Ofwel, als het goed klikt tussen begeleider en leraar in opleiding wordt het contact als prettig ervaren, en hebben beiden zin in de begeleidingsgesprekken. Als het niet klikt, is de motivatie voor de gesprekken laag, zijn de gesprekken zakelijk, en de gespreksmomenten beperkt tot de ingeroosterde formele contactmomenten. Als er dan omstandigheden zijn die reden kunnen geven om het gesprek niet door te laten gaan, vervalt het contact voor tenminste die betreffende week. Begeleider en leraar in opleiding geven dan praktische redenen die bijvoorbeeld te maken hebben met tijdgebrek, maar tegelijkertijd vinden ze het ook niet erg als het contactmoment uitvalt. Als de klik goed is, hebben de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding meer contact op andere momenten naast het vaste gespreksmoment, bijvoorbeeld in pauzes en tussenuren. Als dan door omstandigheden het ingeroosterde moment niet doorgaat, dan is er toch nog steeds regelmatig contact. In vier van de trajecten waar het goed klikt, wordt met het contact buiten de

formeel geplande momenten om, al dusdanig voorzien in de begeleidingsbehoefte, dat het ervaren nut voor de formeel georganiseerde begeleidingsmomenten afneemt. De begeleiding vindt dan in de loop van het traject steeds meer plaats tussen de dagelijkse activiteiten door (zie bijvoorbeeld het traject Nico-Anneke).

Bij de dimensie Functies

De klik kent ook een samenhang met de invulling van de functies in de begeleidingsrelatie tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding. Voor alle functies is er een indirect verband via de beleving van de uitvoering van functies (vgl. oordelen over de begeleider). Dat wil zeggen dat het verband in de invulling bestaat via de beleving van de uitvoering van de functies. Als het niet klikt zijn er wel activiteiten waarmee functies in worden gevuld, maar wordt geen effectiviteit van deze invulling ervaren (vgl. met oordelen van prestaties begeleider). Met de functie van rolmodel en leermeester bestaat ook een direct verband met de klik. Zo is in de bestudeerde trajecten een samenhang zichtbaar tussen klik en het functioneren als rolmodel. Hoe slechter het klikt, hoe minder rolmodel als vervulde functie wordt genoemd. Het tonen van bepaald gedrag of het laten zien van een bepaalde houding is dan geen onderdeel van de begeleiding. Dit hangt deels ook samen met de manier van contact: bij een slechtere klik beperkt het contact zich meer tot het welkijks ingeroosterd moment en daarin kan het functioneren als rolmodel niet tot stand komen. Zolang er contact is tussen 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding blijven de functie van gastheer, leermeester en soms ook van raadgever wel uitgevoerd worden, maar komen ze door het beperkte contact minder tot stand, en daarbij worden ze ook als minder succesvol en zinvol ervaren naar mate het slechter klikt. De functie van leermeester bestaat bij een slechte klik enkel uit feedback geven, die de leraar in opleiding als weinig zinvol ervaart en waarvan de begeleider zegt dat de leraar in opleiding er niets mee doet. Het uitwisselen van uitgangspunten en het uitgebreid duiden van ervaringen is bij een slechte klik geen onderdeel van de leermeesterfunctie, bij een neutrale klik wel en bij een goede klik zeker. Een vergelijkbaar patroon is zichtbaar ten aanzien van de functies van psychosociaal ondersteuner en gastheer. De functie van gastheer wordt altijd ingevuld, maar bij een slechte klik is er wederzijds onvrede over deze invulling. De functie van raadgever wordt niet altijd ingevuld (zie § 6.11), maar wordt als effectiever ervaren naarmate het beter klikt. Zo lijkt bijvoorbeeld het emotioneel ondersteunen of adviseren een bepaalde mate van wederzijds respect en vertrouwen nodig te hebben dat ontbreekt bij een slechte klik (zie traject David-Niels).

Bij de dimensie Doelen

Een verband tussen de doelen van de begeleiding en de klik is zichtbaar in de manier waarop bij een goede klik de doelen van de 1^e lijn begeleider van de

school en de doelen van de leraar in opleiding steeds meer gaan overeenstemmen. Bij de doelen voor de begeleiding is eerder al uitgewerkt dat doelen gaandeweg sommige trajecten meer overeenkomen (zie §7.5). Verder is gesteld dat de opvattingen van de begeleiders verschillen en dat deze zichtbaar zijn in de doelen voor de begeleiding (zie §8.3). Als deze bevindingen worden vergeleken met het verschil in de klik, dan wordt zichtbaar dat bij een betere klik de doelen voor de begeleiding van de leraar in opleiding steeds meer aansluiten bij de doelen van de 1^e lijn begeleider zoals die volgen uit de opvattingen van de deze begeleider. Zo noemt Anneke bijvoorbeeld bij de aanvang van het traject doelen die gericht zijn op acquisitie. Ze wil vooral beter leren lesgeven en heeft in een stageplan deze verwachting verder uitgewerkt in concrete verwachtingen voor de begeleiding zoals bijvoorbeeld het observeren van specifieke vaardigheden. Haar begeleider Nico is echter vooral gericht op persoonlijke ontwikkeling en noemt vooral doelen gericht op transformatie waar hij vorm aan geeft in de begeleiding. De klik tussen Nico en Anneke is vanaf de start van het traject zeer goed en in de loop van het traject noemt Anneke voor de begeleiding nauwelijks nog doelen gericht op acquisitie, en steeds vaker doelen voor transformatie die steeds meer overeenkomen met de doelen die Nico noemt (zie traject Nico-Anneke).

Bij de dimensie Opbrengst

Ten slotte is er een verband tussen de klik en de opbrengst van de begeleiding. En in het verlengde hiervan het verband met de betekenis van de 1^e lijn begeleider in de school in de constellatie. Hoe beter de klik, hoe meer de begeleiding leidt tot positieve ervaren opbrengst. Hoe slechter de klik, hoe meer de begeleiding leidt tot negatieve opbrengst. Bij een goede klik is er voor de begeleider en de leraar in opleiding veel opbrengst op het gebied van het welbevinden. De begeleidingsrelatie stemt positief en zorgt voor een gevoel van tevredenheid en voor plezier. Daarbij zeggen de leraren in opleiding bij een goede klik dat ze veel hebben geleerd door de begeleiding van de 1^e lijn begeleider van de school. Afhankelijk van de inzet van de begeleiding (zie invloed van opvattingen §8.3) leidt de begeleiding dan tot acquisitie of transformatie die van grote betekenis is voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding als aankomend beroepsbeoefenaar. In de constellatie is de relatie tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding dan ook te herkennen als een krachtige ontwikkelingsrelatie. Hoe minder de klik is, hoe minder de leraren in opleiding een dergelijke positieve opbrengst van de begeleiding ervaren. Als het slechter klikt, is de relatie tussen 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding zwakker, en wordt zelfs genoemd dat de begeleider de leraar in opleiding op het verkeerde spoor zet, en is er zelfs sprake van een ervaren negatief effect op de ontwikkeling van de leraar in opleiding (zie traject David-Niels). Hoe slechter het klikt, hoe meer er ook negatieve opbrengst is ten aanzien van het welbevinden, bijvoorbeeld in de vorm van boosheid of frustratie als gevolg van de begeleiding.

Een vergelijking tussen relaties op basis van de klik

Om de betekenis van de klik te illustreren worden twee relaties uitgewerkt op die variabelen waar het verschil als gevolg van klik zichtbaar is. Gekozen is om dit patroon inzichtelijk te maken door twee bestudeerde begeleidingsrelaties tegenover elkaar te zetten waar dezelfde begeleider David een ten aanzien van de klik maximaal verschillende relatie heeft met twee leraren in opleiding. In het eerste traject begeleidt David Niels en ervaren beiden een erg slechte klik. Daarna begeleidt hij Erik en is de klik tussen beiden juist erg goed.

TABEL 7.3 Voorbeeld van verschillende invulling van begeleiding op grond van tegengestelde klik

TRAJECT DAVID-NIELS	TRAJECT DAVID-ERIK
<p>Gedurende zes maanden voert Niels een leerwerktraject uit als aankomend leraar Engels waarbij David de toegewezen 1^e lijn begeleider van de school is. David en Niels voldoen aan de selectiecriteria. Niels heeft geen studievertraging en is van onbesproken gedrag. David is een ervaren begeleider op een opleidingsschool en heeft een goede reputatie. Beiden hadden in het voorgaande jaar een begeleidingsrelatie met een goede klik, en een als positief beoordeeld begeleidingstraject.</p>	<p>Vijf maanden lang voert Erik een leerwerktraject uit waarbij David de 1^e lijn begeleider van de school is. Voorafgaand aan het traject hebben beiden de ervaring van een traject met een slechte klik, en een negatieve beoordeling. Erik heeft daardoor studievertraging opgelopen, maar heeft eerder al alle andere opleidingsonderdelen afgerond en heeft een goede reputatie op de opleiding. David heeft twijfels naar aanleiding van het voorafgaande traject met Niels. Hij overweegt te stoppen met begeleiden, maar omdat de opleidingsschool vanuit onverminderd vertrouwen in zijn kwaliteiten hem vraagt toch door te gaan, neemt hij de begeleiding op zich.</p>

OORDELEN

Niels en David hebben vanaf de start negatieve oordelen over elkaar. Zelfs over de eerste ontmoeting hebben ze beide negatieve oordelen; David vindt dat Niels tegenvalt, Niels vindt David geen prettige begeleider en ze vonden het eerste gesprek moeizaam verlopen. In het begin van het traject wisselen de negatieve oordelen, op grond van een afwachtende houding, nog af met een aantal neutrale oordelen (bijvoorbeeld David: *'ik weet het nog niet / ik ben nog niet onder de indruk'*), maar na een maand zijn ze negatief over elkaars prestaties ten aanzien van lesgeven en ten aanzien van de begeleiding (krijgen en geven), over elkaar als persoon en over de relatie. Ze vinden de relatie niet productief en noemen beiden de onprettige sfeer binnen hun relatie. Op het einde van het traject zijn de oordelen zelfs ongenueanceerd negatief (bijvoorbeeld Niels over David: *'lapzwans'*).

OORDELEN

Beiden zeggen dat ze argwanend naar het eerste gesprek gingen, maar dat na tien minuten de sfeer goed en vertrouwd was. Vanaf dat gesprek zijn de oordelen over elkaar als persoon, over de prestaties in het lesgeven en begeleiden en over de relatie zeer positief. Erik vindt David de beste begeleider die hij ooit heeft gehad en David snapt vanaf de start niet hoe de voorgaande begeleider van Erik ooit tot een negatieve beoordeling is gekomen (David: *'ik denk dat zij daar toch wat scheef zat'*).

VERVOLG TABEL 7.3

TRAJECT DAVID-NIELS

FUNCTIES

Als gastheer heeft David een map met informatie over het lesprogramma en de regels, en in de eerste week een eigen introductieprogramma om de weg te wijzen en uit te leggen hoe de sectie werkt. David is van mening dat hij hiermee deze functie heel uitgebreid vorm geeft. Niels ervaart dit echter niet als zinvol. Hij vindt dat David zich er makkelijk van af maakt met een mapje en een monoloog over de gang van zaken. Als Niels in de tweede week vraagt naar een bepaalde regel, vindt David dat hij dat maar moet opzoeken in het mapje. Niels vindt dit geen goede manier om de functie in te vullen, en David vindt dat Niels maar beter op had moeten letten.

De functie van leermeester wordt ingevuld met feedback van David naar aanleiding van toegestuurde reflectieverslagen, lesvoorbereiding en lesobservaties. David geeft speerpunten, en subspeerpunten waar Niels aan zou moeten werken. Niels vindt zijn manier van feedback geven erg slecht en de feedback zelf onbruikbaar en de tips zinloos. David vindt dat Niels ook helemaal niets doet met zijn feedback.

David vertelt als rolmodel wel over zijn ideeën over onderwijs, maar hij merkt op dat Niels daar niet echt naar luistert. Niels vraagt ook nooit hoe hij zaken oplost. Niels ziet in David geen rolmodel.

David functioneert niet als raadgever. Niels voelt zich niet veilig bij David. David begrijpt niet dat Niels niet ingaat op zijn vragen naar hoe Niels zich voelt.

TRAJECT DAVID-ERIK

FUNCTIES

Als gastheer geeft David aan Erik een informatiemap over het lesprogramma en de regels, en verzorgt hij in de eerste week een eigen introductieprogramma waarin hij uitlegt hoe de sectie werkt, etcetera.. Erik is hier erg tevreden over: hij waardeert met name het gestructureerde karakter en de strakke organisatie. David is ook erg tevreden over de manier waarop Erik met de informatie omgaat. Later in het traject introduceert David Erik verder in de organisatie in verband met het zoeken naar een aanstelling.

Als leermeester geeft David feedback op verslagen, reflecties en geobserveerde lessen. Hij formuleert speerpunten en geeft tips. Erik vindt de wijze waarop David feedback geeft erg prettig, en de feedback heel inspirerend en bruikbaar: het helpt hem om zich te ontwikkelen. David vindt dat Erik goed nadenkt over de feedback en die goed gebruikt.

De functie van rolmodel krijgt vorm in de gesprekken die Erik en David hebben over de manier waarop David zaken aanpakt en ziet. Er is volgens beiden een levendige uitwisseling over visies. Erik ervaart David als een voorbeeld en bepaalde waarden en gedrag van David hebben betekenis in de ontwikkeling van Erik.

David functioneert als raadgever. David biedt vooral emotionele ondersteuning. Erik ervaart de uitvoering van deze functie als zeer succesvol. David heeft vooral betekenis ten aanzien van het overwinnen van de onzekerheid waar hij last van heeft als gevolg van zijn negatieve ervaring in het vorige leerwerktraject.

VERVOLG TABEL 7.3

TRAJECT DAVID-NIELS

CONTACT

Er is een formeel moment ingeroosterd waar Niels en David een uur ter beschikking hebben in hun lesrooster. Dit moment komt in de loop van het traject steeds vaker te vervallen. Beiden zeggen steeds vaker het gesprek af omdat ze het of te druk hebben, zich niet lekker voelen, of een andere prioriteit voor moeten laten gaan. Het ingeroosterde lesuur wordt ook niet volledig benut: ze zeggen niet het hele uur nodig te hebben voor het begeleidingsgesprek. Op het einde van het traject wordt het vaste moment helemaal niet meer benut, en is er geen contact meer.

Informeel contact komt ook niet tot stand. In de pauzes zitten ze aan andere tafels en tussen de lessen door hebben ze ook nauwelijks contact.

Contact via e-mail bestaat enkel uit het toesturen van documenten. Er is geen communicatie via e-mail, ook niet op basis van vragen of opmerkingen via email.

ONDERWERPEN

In het begin gaan de gesprekken hoofdzakelijk over de gang van zaken op de school en in de sectie. In de eerste twee gesprekken vertellen ze ook nog wel over zichzelf (hobby's, privésituatie), en wordt er ook gekletst tijdens de gesprekken. Maar als de periode van kennismaking is verstreken wordt er niet meer over de gang van zaken gesproken en komen er helemaal geen informele onderwerpen meer ter sprake; er wordt niet gekletst. In de gesprekken wordt verder alleen over de prestaties van Niels gesproken en geeft David tips voor de praktijk.

TRAJECT DAVID-ERIK

CONTACT

Er is elke week een formeel moment ingeroosterd waarin David en Erik een uur ter beschikking hebben. In de eerste maand spreken ze af om daarnaast nog een vast tijdstip vast te leggen. De gesprekken beslaan de hele tijd, er zijn altijd nog vragen of verhalen.

Tegen het einde van het traject is de behoefte aan het vaste moment minder en spreken ze af om sommige momenten te laten vallen. Erik geeft dan aan of hij behoefte heeft aan een gesprek, en het ingeroosterde gesprek doorgaat.

Er is regelmatig informeel contact. In de pauzes zitten ze vaak bij elkaar. Tijdens activiteiten buiten het lesprogramma trekken ze samen op, en tussen de lessen door spreken ze elkaar ook kort en stelt Erik bijvoorbeeld snel nog wat vragen over het lesprogramma.

Er is communicatie via e-mail. Erik stuurt documenten op voor feedback en stelt ook vragen per e-mail. David reageert dan soms per mail, maar vaak geeft hij een reactie op de mail in de informele of formele gesprekken.

ONDERWERPEN

Sommige gesprekken zijn specifiek gericht op de leervragen van Erik, andere gesprekken vormen zich meer volgens wat er ter tafel komt. Het gaat over ervaringen van zowel David als Erik, over de gang van zaken op de school en in de sectie, over onderwijs in het algemeen, over actuele gebeurtenissen en ook over privé zaken. Tegen het einde van het traject gaat het ook regelmatig over de aanstelling die Erik gaat vervullen aansluitend aan het traject, en over hoe helemaal zelfstandig functioneren verschilt van functioneren als leraar in opleiding.

VERVOLG TABEL 7.3

TRAJECT DAVID-NIELS

DOELEN

Niels vindt bij aanvang dat de begeleiding gericht moet zijn op het ondersteunen bij het leren creëren van een goed werkklimaat en het zelfstandig lessen verzorgen. David vindt op basis van het eerste gesprek en de eerste observatie dat Niels vooral zijn vaardigheden als leraar moet ontwikkelen (ten aanzien van organiseren en leiderschap). Hij wil met de begeleiding bereiken dat Niels een beter beeld krijgt van zijn kwaliteiten. Hij is van mening dat Niels zijn eigen prestaties niet goed inschat. De doelen voor de begeleiding zijn niet besproken, maar komen inhoudelijk redelijk overeen.

Halverwege het traject komen de doelen voor de begeleiding niet meer overeen. Niels vertelt dat het doel van een begeleider zou moeten zijn om de leraar in opleiding praktisch en ook emotioneel te ondersteunen, maar dat hij dat doel voor de relatie met David niet meer haalbaar acht. Hij ondergaat de begeleiding maar ziet zelf geen doelen meer voor de relatie met David. David vindt nog steeds dat de begeleiding vooral moet leiden tot duidelijkheid over wat Niels kan. Hij wil zich middels de begeleiding richten op zowel ontwikkeling van Niels ten aanzien van acquisitie als van transformatie. Maar hij merkt wel op dat de moeizame relatie zijn doelen voor de begeleiding onder druk zet.

CONSTELLATIE

In de constellatie is de relatie tussen Niels en David bij aanvang te typeren als een zwakke ontwikkelingsrelatie. Later in het traject is de relatie zelfs helemaal niet meer te typeren als een ontwikkelingsrelatie.

TRAJECT DAVID-ERIK

DOELEN

Op basis van zijn vorige ervaringen start Erik het traject met hele specifieke doelen voor zijn ontwikkeling op het gebied van interactie met de klas, en hij ziet de doelen voor de begeleiding in lijn met deze acquisitiedoelen. David is na lesobservatie van mening dat Erik op dit gebied echter heel goed presteert en zich veel te onzeker voelt hierover. David ziet als doel om bij te dragen aan de ontwikkeling op het organiseren van het leren van de leerlingen en vooral ook aan zelfzekerheid. Na een maand komen ze op dezelfde doelen uit, zonder dat er echter speciaal overlegd is over de doelen van de begeleiding.

De begeleiding moet zich volgens Erik en David richten op de algemene ontwikkeling van vaardigheden over het lesgeven, op zelfzekerheid voor Erik, en in het verlengde daarvan helderheid over de kwaliteiten van Erik. Daarnaast noemen beiden doelen voor het praktisch ondersteunen en in de laatste fase van het traject doelen ten aanzien van het krijgen van duidelijkheid over verwachtingen ten aanzien van de aanstelling van Erik aansluitend aan het leerwerktraject.

CONSTELLATIE

In de constellatie is de relatie tussen David en Erik het hele traject te typeren als een krachtige ontwikkelingsrelatie

VERVOLG TABEL 7.3

TRAJECT DAVID-NIELS

HOE HET VERDER GING MET...

David denkt aan het einde van het traject dat hij na twintig jaar met veel plezier deze taak te hebben uitgevoerd, zich nu maar niet meer beschikbaar moet stellen als begeleider. Uiteindelijk vraagt de school bij de aanvang van het nieuwe schooljaar of hij het toch wil doen: het traject van Erik. David stelt vooraf hij een nieuw traject alleen wil doen onder de voorwaarde dat hij zich in de eerste maand mag terugtrekken als hij het gevoel heeft dat het weer niet goed gaat.

Niels voelt zich na het traject erg onzeker en hij weet niet of hij wel verder moet gaan met de opleiding; zeker omdat vertraging van zijn opleidingstraject financiële gevolgen heeft. Hij besluit om te kijken of hij wellicht terug kan naar de vorige begeleider Robert, omdat hij die vertrouwt, en als een zeer goede begeleider heeft ervaren die hem goed kan vertellen wat hij wel en niet kan. Niels kan terug, en hij kan zelfs een deel van het traject uitvoeren in een betaalde aanstelling. Maar dit traject begint slecht: Niels blijft in de war over de betekenis van alle ervaringen en hij is emotioneel instabiel. Dat vertaalt zich naar dit nieuwe traject, dat daarmee niet lekker loopt. Pas na vier maanden valt alles weer op zijn plek en weet hij weer zeker dat hij toch leraar wil worden. Zijn prestaties zijn tot dan toe echter onvoldoende, en de school biedt hem verlenging van het traject aan. Maar Niels wil liever een nieuw traject beginnen op een nieuwe school. Daar gaat het vanaf de start goed, en met dat leerwerktraject rondt hij binnen vier maanden de opleiding af. Op die school heeft hij ook een aanstelling gekregen. Hij is blij dat hij verder is gegaan met de opleiding en toch leraar is geworden.

TRAJECT DAVID-ERIK

HOE HET VERDER GING MET...

David ervaart het traject van Erik als een succes en zijn zelfvertrouwen als begeleider herstelt helemaal. Tijdens het traject gaat hij ook nog een begeleidingsrelatie aan met een nieuwe collega, en ook die ervaart hij positief. David is tot op heden begeleider voor vierdejaars leraren Engels in opleiding, en hij doet het weer met plezier.

Erik rondt met dit traject zijn opleiding af en blijft op de school werken. Hij is nu collega van David, maar omdat hij voornamelijk op een andere locatie werkt ziet hij David niet heel vaak meer. Hij vindt David nog steeds een hele prettige persoon en een waardevolle collega, maar nu werken ze echt als gelijken. Erik ziet David nu niet meer als een persoon waar hij nog veel van leert; in de huidige praktijk komen hun ideeën over het onderwijs niet altijd meer overeen. Een van de personen waar Erik tijdens het traject een informele begeleidingsrelatie mee had, beschouwt hij nu juist als een mentor. Terugkijkend ervaart Erik juist dit traject als een heel waardevolle bijdrage aan zijn voorbereiding op het beroep. In het traject daarvoor had hij door de slechte relatie met de 1^e lijn begeleider van de school veel vertrouwen verloren in zichzelf en zijn geschiktheid voor het beroep, en dat heeft dit traject helemaal hersteld. Hij voelt zich op zijn plek voor de klas, en heeft een vaste aanstelling gekregen.

7.5 GESITUEERDE GEBEURTENISSEN EN TOEVALLIGHEDEN

Op basis van ander onderzoek is in hoofdstuk 2 het uitgangspunt aangenomen dat het leren op de werkplek een eigen invulling krijgt op grond van de dynamiek van een dagelijks arbeidsproces. Een verkennende studie in hoofdstuk 4 voegt daaraan toe dat gebeurtenissen een gevolg hebben op de begeleiding die uiteindelijk tot stand komt. En de bevindingen uit hoofdstuk 6 laten zien dat bepaalde situaties in dat dagelijkse arbeidsproces, en gebeurtenissen die van belang zijn, in sommige gevallen op toevalligheid berusten. In het onderzoeken hoe deze elementen de invulling van de begeleiding bepalen, zijn de zestien trajecten uit de casestudy bestudeerd vanuit de vraag:

Hoe bepalen gesitueerde gebeurtenissen en toevalligheden de invulling van de begeleiding?

Om hier zicht op te krijgen is allereerst gekeken naar fragmenten in de data waar specifieke gebeurtenissen worden genoemd als oorzaak voor een bepaalde invulling. Kenmerkend aan deze gebeurtenissen is het ongeplande, onsystematische en unieke karakter ervan, waarmee het optreden van de gebeurtenis (of de daaruit ontstane omstandigheid) zelf als een toevalligheid kan worden beschouwd. Vervolgens is gekeken of en hoe deze kunnen worden gegroepeerd, en hoe zij van betekenis zijn voor de totstandkoming van de begeleiding. De gebeurtenissen die in deze trajecten van betekenis zijn, betreffen gebeurtenissen rond de uitvoering van de afspraken voor de organisatie van de begeleiding, gebeurtenissen rond het primaire arbeidsproces in de school, en gebeurtenissen in de privésituatie van de betrokken personen. Elke unieke gebeurtenis laat een eigen uitwerking op één of meer van de veertien dimensies zien; een vast patroon met een eenduidige causaliteit is in deze zestien trajecten niet zichtbaar. De incidenten zijn dusdanig specifiek binnen de context van deze casestudy dat er geen overeenkomsten zijn op te maken in enkel zestien trajecten. Hierop volgend wordt ter illustratie een aantal voorbeelden van gebeurtenissen en toevalligheden besproken en toegelicht.

Toeval in de uitvoering van de koppeling

Uitgangspunt voor de georganiseerde begeleiding zijn de afspraken zoals die op de school en tussen school en lerarenopleiding zijn gemaakt. Er zijn procedures voor de koppeling van leraren in opleiding aan begeleiders en eventueel aan partners, er zijn afspraken over beschikbaarheid van personen (bijvoorbeeld via jaartaken en middels roostering), over activiteiten die moeten worden ondernomen (vanuit opleiding of school) en over het aantal lessen dat een leraar in opleiding moet verzorgen (en wordt ingeroosterd).

Ten aanzien van de uitvoering van de afspraken worden allerlei specifieke gebeurtenissen beschreven die tot gevolg hebben dat van de beoogde uitvoering wordt afgeweken, zelfs tot de mate waarin een bepaalde afspraak niet wordt gerealiseerd. Bijvoorbeeld bij de invulling op de dimensie koppeling: de afspraak is een opgelegd partnerschap voor derdejaars leraren in opleiding. Leraren in het derde opleidingsjaar worden geacht in een duoschap op één leerwerktraject te worden begeleid door dezelfde begeleider. Bij drie van de zes bestudeerde trajecten van derdejaars leraren in opleiding komt deze afspraak echter niet tot stand. De respondenten hebben geen duidelijke verklaringen voor deze variatie in de uitvoering van de afspraak. Navraag bij de personen die de koppeling uitvoeren levert enkel een verklaring van toeval op: de koppeling is een technische handeling waar namen op een spreadsheet worden ingevuld. Leraren in opleiding worden op grond van voorkeurlijstjes verdeeld over de beschikbare plaatsen. Met die voorkeuren wordt – met soms negatieve ervaringen als gevolg (zie H6) – wisselend rekening gehouden. Het wel of niet bestaan van een opgelegd partnerschap op de dimensie *Koppeling* hangt in de bestudeerde trajecten in enige mate samen met variatie op de andere dimensies. Waar deze koppeling wel tot stand komt zie je bijvoorbeeld in de dimensie *Constellatie* een sterke ontwikkelingsrelatie tussen de opgelegde partners, die niet aanwezig is bij derdejaars zonder opgelegde partner. Zo zijn de aan elkaar gekoppelde leraren Engels in opleiding, Emma en Niels, voor elkaar van betekenis rond de invulling van de begeleiding door Robert, waar vergelijkbare invloeden niet spelen bij de aan niemand gekoppelde Noëlle bij de begeleiding door Robert. Deze georganiseerde koppeling zorgt in alle gevallen voor een bepaalde betekenis voor de ontwikkeling, en is daarmee te kenmerken als een begeleidingsrelatie. Met deze relatie worden met een eigen invulling functies vervuld, met telkens een eigen bijdrage aan het werkplekleren tot gevolg. De toevalligheid die zorgt voor het wel of niet aanwezig zijn van een verplicht partnerschap, heeft daarmee gevolgen voor de uiteindelijke invulling van de georganiseerde begeleiding en opbrengst daarvan.

Omstandigheden en het vaste begeleidingsmoment

Ook op de dimensie *Contact*, waarover de afspraak is van één vast ingeroosterd begeleidingsuur, ontstaan onder invloed van onvoorziene gebeurtenissen verschillen in de invulling. Het vaste ingeroosterde begeleidingsuur vindt soms op een ander moment plaats, of komt niet of slechts gedeeltelijk tot stand, of is een bepaalde tijd niet mogelijk. In toelichtingen op het afwijken van de afspraken over het vaste contact noemen de respondenten drie elementen die met elkaar in wisselwerking zijn: behoefte van de betrokkenen aan het contact, de beleving van de relatie (zie klik), en de mogelijkheid om het te laten plaatsvinden. Zo zien Nico en Els (traject Nico-Els) onder meer af van het vaste moment

omdat ze genoeg hebben aan het contact rondom de dagelijkse praktijk, laten Niels en David (traject David-Niels) het ingeroosterde moment vaak voorbij gaan omdat ze geen werkende begeleidingsrelatie hebben, en hebben Iris en Penny (traject Penny-Iris) bijvoorbeeld een hele periode nauwelijks fysiek contact door wijzigingen in de roosters onder druk van problemen in de bezetting. Penny en Iris hebben dan contact via e-mail, maar door het niet aansluiten van de roosters kunnen zij elkaar nergens treffen. Ze hebben zelfs op verschillende momenten pauze (de school kent verschillende pauzemomenten voor verschillende niveaus om zo leerlingen meer ruimte te bieden in pauzes). Op de momenten dat het contact aanmerkelijk anders is, heeft dat ook concrete gevolgen voor de invulling van de begeleiding op een bepaald moment. Als Iris en Penny bijvoorbeeld enkel contact hebben via email, zijn de lessen zelf het enige onderwerp waar vervolgens schriftelijk feedback op komt. Op dat moment is er veel druk op het personeel in de school, en daarmee ook op Iris, die voor steeds meer taken wordt gevraagd en extra lessen gaat verzorgen in een tijdelijke aanstelling als uitbreiding op het leerwerktraject. Dit heeft vervolgens weer invloed op de doelen voor de begeleiding van Penny, die ziet dat ze Iris nog meer moet gaan beschermen. De druk in de organisatie betekent ook voor Penny een grotere belasting, en dat heeft gevolgen voor het uitvoeren van de functies. Penny ziet weinig nut in de reflectieverslagen die Iris wekelijks moet schrijven (volgens de afspraken), en leest die vervolgens meteen niet meer. Ook vindt er geen lesbezoek plaats, en zijn er door het gebrek aan fysiek contact geen gesprekken over hoe Iris zich voelt voor de klas. En dit laatste vindt Penny juist de kern van 'goed' begeleiderschap. Met als gevolg dat op de dimensie opbrengst sprake is van negatieve opbrengst op het vlak van welbevinden: de situatie leidt tot frustratie.

251

Activiteit van de 2^e lijn begeleiding

Op de dimensie *Formaliteit* zijn verschillen in activiteit van vooral de georganiseerde 2^e lijn begeleiding. Deze komen in bepaalde mate voort uit specifieke omstandigheden of toevallige gebeurtenissen. Zo leidt de omstandigheid van het slecht functioneren van Niels (na een negatieve ervaring in het eerdere traject David-Niels) tot een zorgelijke situatie (zie traject Robert-Niels). Op basis van een eerder traject dat Niels op de school heeft doorlopen (traject Robert-Niels-Emma) was de verwachting positief. De 2^e lijn begeleiders die betrokken zijn bij de trajecten die Robert begeleidt, zijn in alle trajecten op enig moment actief, zoals tijdens de kennismaking, en door regelmatig overleg met Robert over de voortgang. Maar als blijkt dat het met Niels niet goed gaat, gaan zij op een meer intensieve wijze onderdeel uitmaken van de georganiseerde begeleiding. Dan gaan beide 2^e lijn begeleiders begeleidingsgesprekken voeren met Niels en overleggen ze nog vaker met Robert. Dit zelfde gebeurt ook bij het

traject van Niels dat wordt begeleid door David. Dit traject kent een steeds zorgelijker verlopende relatie en ook daar is dat aanleiding voor een meer actieve invulling van de 2^e lijn begeleiding. Dat dit een reactie is op de omstandigheden blijkt als het daaropvolgende traject (traject David-Erik) de activiteit van beide 2^e lijn begeleiders beperkt tot overleg op de achtergrond. Voor de 2^e lijn begeleiders van de opleiding is de mate van actief zijn nog meer bepaald door de omstandigheden dan voor de 2^e lijn begeleiders van de school. Zo overleggen zij alleen met de 1^e lijns begeleiders van de school naar aanleiding van bijzondere omstandigheden en hebben zij alleen direct contact met de leraren in opleiding als er problemen zijn.

Een heel andere, maar eveneens toevallige omstandigheid, leidt tot het wegval-
len van de georganiseerde 2^e lijn begeleiding in het traject van Els onder begeleiding van Nico. Het bestuur van de school is een onderzoekssamenwerking ten aanzien van het begeleiden van nieuwe collega's aangegaan, en door die samenwerking besluit het bestuur om op de locatie waar het traject van Els plaatsvindt anders om te gaan met het Opleiden in de School. Het bestuur besluit de 2^e lijn begeleiders niet langer meer te faciliteren, en met het wegval-
len van de 2^e lijn begeleiding van de school, trekt de lerarenopleiding ook de 2^e lijn begeleiding van de opleiding terug. Bij het leerwerktraject van Els is dan ineens geen 2^e lijn begeleiding meer georganiseerd. Bij een volgend leerwerktraject in het volgende schooljaar is het besluit weer teruggedraaid, en heeft de leraar in opleiding die na Els wordt begeleid door Nico ook weer georganiseerde en actieve 2^e lijn begeleiders.

252

Gebeurtenissen in de privésituatie van de betrokken personen

In de bestudeerde trajecten wordt bij het toelichten op de invulling van de begeleiding op bepaalde momenten in bepaalde trajecten verwezen naar omstandigheden in de privésituatie; bijvoorbeeld ziekte of overlijden van een familielid (bijvoorbeeld in traject Victor-Emma), voorbereiden van een verhuizing (bijvoorbeeld in traject Penny-Iris), omstandigheden ten aanzien van een privérelatie (bijvoorbeeld in traject Robert-Niels). De toevallige gebeurtenissen hebben dan gevolgen voor de verhouding tussen het technische aspect en het persoonlijke aspect. Dat laatste bepaalt dan meer de invulling van de begeleiding. Zo bestaat het begeleiden op de dimensie *Functie* meer uit emotioneel ondersteunen en beschermen, worden gesprekken meer bepaald door de omstandigheden en hoe daar mee om te gaan en wordt er minder gestuurd op bepaalde activiteiten van de betreffende persoon. De invulling wordt dan tijdelijk vooral gedomineerd door omgaan met de omstandigheden.

Zo wordt bijvoorbeeld de partner van Anneke op een legermissie uitgezonden. Dit heeft allerlei emotionele en ook praktische gevolgen voor Anneke. Rond het vertrek van de partner bestaat de begeleiding vooral uit ruimte bieden, zo-

wel fysiek als vooral ook emotioneel. Daarna richt de begeleiding zich vooral op het omgaan met al deze emoties: hoe gaat Anneke daarmee om als ze voor een klas staat en wat laat ze zien aan collega's? De reactie van Anneke op de afwezigheid van haar partner, is om zich nog meer te storten op het werkplek. Ze is veel op de school, zit veel in de gemeenschappelijke sectieruimte, en heeft zo nog meer informeel contact met de mensen op de school die van betekenis zijn voor haar ontwikkeling (bijvoorbeeld onderwijsondersteunend personeel). Ter afleiding zoekt ze nog meer activiteiten op om te ondernemen, en gaat ze ook extra lesuren verzorgen waarvoor de school een tijdelijke vacature heeft. In deze tijdelijke vacature valt ze onder de leiding van een collega waar ze een aanvaring mee krijgt. De betreffende collega blijkt later overspannen, maar de moeizame relatie met die collega wordt, naast de emoties over de uitzending van de partner, een prominent onderwerp in de begeleiding. Deze twee omstandigheden leiden tot een begeleiding die enkel is gericht op persoonlijke ontwikkeling (transformatie), wat ook weer aansluit bij de opvattingen van begeleider Nico.

7.6 CONCLUSIE

In de studie waarvan hier de resultaten zijn gepresenteerd is gezocht naar inzichten in de manier waarop begeleiding tot stand komt als gevolg van de kenmerken van de betrokkenen, de opvattingen van de betrokkenen, de klik in de georganiseerde begeleiding en gebeurtenissen. De verschillen in de invulling van de begeleiding zoals die in de eerdere studie zijn beschreven (zie H6) zijn gebruikt om te kijken of patronen en verbanden zichtbaar zijn op grond van de variatie op de betreffende elementen. Elk van deze elementen blijkt van betekenis te kunnen zijn in de manier waarop de begeleiding vorm krijgt, en vooral ook in hoe de verschillen in de vorm van de begeleiding tot stand komen. Tijdens de analyse is gekeken naar de verklaringen voor een bepaalde invulling, en hoewel de elementen daarin zichtbaar zijn, wordt ook meteen inzichtelijk dat ze niet los van elkaar staan. Zoals al in de inleiding van dit hoofdstuk is aangegeven: de elementen vormen in samenspel met de afspraken voor een steeds wisselende invulling van de begeleiding. Toch laten de zestien bestudeerde trajecten ook interessante resultaten zien ten aanzien van de afzonderlijke elementen. Als samenvatting van de belangrijkste resultaten de volgende opsomming van opmerkelijke bevindingen:

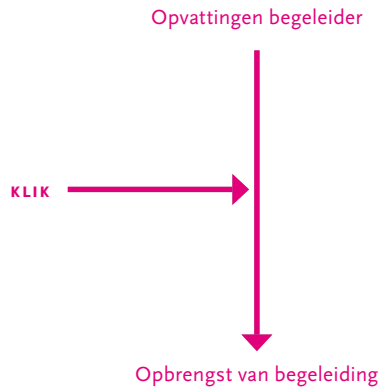
- a) · De kenmerken geslacht en eerdere opleiding spelen geen herkenbare rol in de invulling.
- Het kenmerk van opleidingsjaar speelt middels de afspraken een rol, maar deze afspraken leiden niet eenduidig tot navolging in de invul-

ling van de begeleiding. Het verschil in de uitvoering van bijvoorbeeld de koppeling leidt wel tot verschillen in de georganiseerde begeleiding zoals die tot stand komt.

- Eerdere negatieve ervaringen zijn van invloed op de invulling van de begeleiding. Het handelen in nieuwe relaties na een dergelijke ervaring wordt bij zowel begeleiders als bij leraren in opleiding beïnvloed door de eerdere negatieve ervaring.
 - Persoonskenmerken als dominantie, initiatiefrijkeheid, openheid, en zelfzekerheid hebben effect op de invulling van begeleiding; maar laten geen eenduidige patronen zien. Het effect verschilt per situatie, en is afhankelijk van de betreffende personen.
- b) • De opvattingen van *de leraren in opleiding* hebben geen duidelijke betekenis bij het totstand komen van de begeleiding.
- De opvattingen van de *begeleiders* daarentegen wel: op basis hiervan zijn zelfs patronen zichtbaar in de verschillende invulling van de begeleiding. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat er geen sprake is van een absolute invulling in lijn met de opvattingen, maar wel van een aanwijsbaar effect op de invulling. De opvattingen zijn van invloed op de doelen die de begeleider ziet voor de begeleiding, en waar hij stuurt op activiteiten en op de onderwerpen van begeleidingsgesprekken. De opvattingen spelen een rol in de manier waarop de functies van leermeester, van rolmodel en van psychosociaal adviseur vorm krijgen, en hoe de feedback, oordelen en beoordelingen van de begeleider tot stand komen. Dit leidt tot zichtbaar gevolg van de opvattingen van de begeleider op de door de leraar in opleiding ervaren opbrengst.
- c) De klik is van grote betekenis in de uitwerking van begeleiding. Op grond van het verschil in de klik zijn patronen te zien in de invulling van de begeleiding; waarbij vooral ook van belang is dat het verschil in klik herkenbaar is in het verschil in de opbrengst van de begeleiding. Hoe beter de klik, hoe meer positieve opbrengst.
- d) Gebeurtenissen, omstandigheden en toeval zijn van invloed op de invulling van de begeleiding. Onvoorziene omstandigheden hebben gevolgen voor het uitvoeren van de afspraken, waardoor hier in meer of minder mate van wordt afgeweken. Omstandigheden in de dagelijkse praktijk van de school hebben gevolgen voor de invulling van de begeleiding; roostering en tijdsdruk zijn daarbij belangrijke factoren. En verder zijn allerlei onvoorziene omstandigheden in de privésfeer van invloed op de begeleiding; met name gebeurtenissen met emotionele gevolgen zijn factoren van belang.

Bij deze afzonderlijke resultaten moet echter steeds worden opgemerkt dat ze enkel gelden in de context van de wisselwerking, en dat de elementen niet opzichzelfstaand leiden tot de uiteindelijke vorm die de begeleiding krijgt. Op grond van de resultaten bij de deelvragen kan worden gesteld dat de georganiseerde begeleiding tot stand komt uit een samenspel van afspraken over de begeleiding, kenmerken van de betrokkenen, opvattingen van de begeleider(s), de klik tussen de betrokken personen en de omstandigheden zoals die ontstaan tijdens het traject.

Twee van de elementen die de invulling bepalen laten ten aanzien van de opbrengst van de georganiseerde begeleiding specifieke patronen zien. De opvattingen van de begeleider leiden via de invulling van de begeleiding tot een bepaald soort opbrengst, en de klik tussen de personen bepaalt of er wel of geen positieve opbrengst is. Als deze twee met elkaar in verband worden gebracht, dan laten de hier bestudeerde leerwerktrajecten zien dat de opvattingen van de begeleider leiden tot een opbrengst die zich of meer op het technische gebied bevindt of meer op het persoonlijke vlak is te plaatsen. De omvang en waarde van deze opbrengst is echter afhankelijk van de klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding. (zie figuur 7.2)



FIGUUR 7.2 Opbrengst als gevolg van opvattingen en klik

De resultaten van deze studie vormen samen met de resultaten van een studie naar de invulling per dimensie (H6) de uitkomsten van de casestudy die volgde op een eerder verkennend onderzoek (H4). De resultaten van de drie studies samen worden in het hierop volgende hoofdstuk 8 gebruikt om te komen tot een antwoord op de centrale onderzoeksvraag.

De opbrengst van dit
onderzoek

CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG [H1]

Hoe krijgt het georganiseerde begeleiden vorm bij het Opleiden in de School in de context van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs?

DEEL 1 VERKENNING THEORIE & PRAKTIJK

ACHTERGRONDEN [H2]

7 vooronderstellingen mbt Georganiseerde begeleiding bij OidS

ANALYSEKADER [H3]

16 concepten om begeleiding te beschrijven en analyseren

STUDIE 1 [H4] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe krijgt de georganiseerde begeleiding van leraren in opleiding vorm in de praktijk van het OidS

DEEL 2 CASESTUDY

OPZET & UITVOERING CASESTUDY [H5]

Intensieve bestudering van de begeleiding bij 16 leerwerktrajecten

STUDIE 2 [H6] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe verschilt de invulling van de georganiseerde begeleiding?

STUDIE 3 [H7] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe komt de invulling tot stand?

DEEL 3 OPBRENGST VAN DIT ONDERZOEK

CONCLUSIE EN DISCUSSIE [H8]

Op basis van de verkenning van de achtergronden, verkenning van theorie en praktijk, en een intensieve casestudy wordt een antwoord op de centrale onderzoeksvraag geformuleerd. Er wordt ingegaan op de betekenis van dit gevonden antwoord, eindigend in implicaties en handreikingen voor de praktijk van de begeleiding bij het opleiden in de School.

8

Conclusie en Discussie

In dit hoofdstuk worden de conclusies van het onderzoek samengevat (§8.1) en de gebruikte methoden (§8.2.1) en het analysekader bediscussieerd (§8.2.2). Vervolgens worden de conclusies verder besproken in het licht van de literatuur (§8.3). Ter afsluiting (§8.4) worden de inzichten uit dit onderzoek vertaald naar de praktijk. Wat is de betekenis van de onderzoeksbevindingen voor het begeleiden van werkplekleren bij het opleiden in de praktijk van leraren, maar ook voor het begeleiden van werkplekleren in het algemeen?

8.1 DE VERKENNING VAN GEORGANISEERDE BEGELEIDING

261

Uitgangspunt van dit promotieonderzoek was de constatering dat het organiseren van begeleiding in het kader van het Opleiden in de School (OidS) een veelbelovende praktijk is, maar dat nog onvoldoende duidelijk is hoe die begeleiding wordt ingevuld en hoe dit een bijdrage levert aan het OidS. Het inzetten van de dagelijkse schoolpraktijk als leersituatie in de lerarenopleiding, lijkt een belangrijke bijdrage te kunnen leveren aan de initiële opleiding van leraren. Leren in de praktijk is echter een complex proces en ontwikkeling in de richting van de gewenste opleidingskwalificatie kan niet als vanzelfsprekend worden verondersteld. Anders gezegd: als aanstaande leraar participeren in de praktijk leidt niet vanzelf tot de vanuit de lerarenopleiding gewenste competentieontwikkeling. Begeleiding ter ondersteuning van dit leren lijkt een van de elementen te zijn die een grote invloed kan hebben op het leerproces in de praktijk, en daarom zijn er bij het OidS afspraken gemaakt die voorzien in de organisatie van begeleiding. Begeleiding is echter een fenomeen dat veel verschillende invullingen kent, waarbij nog onvoldoende kennis is over welke vormgeving van begeleiding leidt tot welke bijdrage aan het leren van de leraar in opleiding (Brouwer & Korthagen, 2005; Hobson et al., 2009). Om meer zicht te krijgen op de manier waarop de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School in het Nederlands voortgezet onderwijs uitwerking krijgt op het niveau van de praktijk, heeft de volgende vraag centraal gestaan in dit onderzoek:

Hoe krijgt het georganiseerde begeleiden vorm bij het Opleiden in de School in de context van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs?

Bij de start van het onderzoek zijn er op grond van theorie, onderzoeksresultaten en praktijkervaringen een zevental vooronderstellingen geformuleerd, die verschillende en tegenstrijdige verwachtingen laten zien.

Vanuit het perspectief van het opleiden van aanstaande leraren:

- De georganiseerde begeleiding als onderdeel van het Opleiden in de School zal vorm krijgen rond het participeren in de dagelijkse praktijk in een krachtenveld van drie partijen: lerarenopleiding, school, en de leraar in opleiding (Klarus, 2004).
- Gezien de opgedane ervaringen, gerealiseerde afspraken, en protocollen voor het werkplekleren en begeleiden van aanstaande leraren, kan worden verwacht dat de praktijk van een partnerschap een aanzienlijke mate van uniformiteit laat zien.

262

Vanuit het perspectief van curriculuminnovatie, in termen van Van den Akker (2003; cf. Goodlad, 1979):

- Er zal een aanzienlijke mate van overeenkomst zijn tussen de bedoelde en de daadwerkelijk tot stand gekomen praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School.

Vanuit het perspectief van werkplekleren:

- Het leren op de werkplek heeft een autonoom karakter en de lerende zal een eigen leerweg creëren binnen het mogelijke aanbod van onder meer de georganiseerde begeleiding (Poell & Van der Krogt, 2006).
- Bij het werkplekleren is sprake van spanning tussen het leren en het werken (Ellström, 2001).
- Vanuit het perspectief van werkplekleren spelen verschillende rationaliteiten een rol bij het inzetten van het dagelijkse arbeidsproces van een school voor het opleiden van leraren (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006).

Vanuit het perspectief van begeleiden van werkplekleren:

- In de praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het opleiden in de school zal begeleiding vanuit diverse paradigma's worden benaderd (Hawkey, 1997; Ives, 2008; Wang & Odell, 2002).

HET ONDERZOEK

De onderzoeksvraag en de geformuleerde vooronderstellingen zijn in drie studies onderzocht. Daarvoor zijn in de periode van 2007 tot en met 2010 data verzameld op verschillende manieren:

- middels eenmalige interviews met betrokkenen over het Opleiden in de School (n=38),
- middels meerdere focusgroepsgesprekken met drie groepen van ervaringsdeskundigen (n=6, n=8, n=14),
- middels een casestudy over de begeleiding bij zestien leerwerktrajecten. Daarbij zijn longitudinale data verzameld door regelmatig gehouden intensieve individuele interviews (145 gesprekken) met leraren in opleiding (n=15) en begeleiders (n=10), relevante producten verzameld (221 documenten) en beeldopnamen gemaakt (dertien registraties).

263

Hiermee is voornamelijk op basis van percepties van betrokkenen de vormgeving van begeleiding vastgesteld en wordt op basis van deze bevindingen een uitspraak gedaan over de wijze waarop de georganiseerde begeleiding tot stand komt bij het Opleiden in de School. Om dit fenomeen te bestuderen is gekozen om georganiseerde begeleiding te zien als een specifieke vorm van begeleiden die onderdeel is van een geheel van betekenisvolle relaties bij het werkplekleren. Dit onderzoek volgt hiermee de definitie van begeleiden van werkplekleren van Higgins & Kram (2001). Zij definiëren begeleiding als het geheel van relaties die van betekenis zijn voor de ontwikkeling van een persoon die leert in een context van het werken.

Studie 1 Verkenning van de praktijk (uitgewerkt in H4)

Veertien leraren in opleiding en vierentwintig begeleiders van verschillende scholen, van verschillende lerarenopleidingen en hogescholen, zijn bevraagd over de manier waarop de begeleiding bij het OidS wordt ingevuld. De bevindingen hiervan zijn aan de hand van een focusgroepmethode (Stewart et al., 2007) op verschillende momenten voorgelegd aan drie groepen van ervaren begeleiders (n=6, n=8, n=14) die inzicht in het fenomeen hebben aangevuld en verdiept. Dat heeft geleid tot de volgende bevindingen:

1. Begeleiden gaat niet op één vaste manier: begeleiding verschilt afhankelijk van de betreffende personen en de kwaliteiten van de leraar in opleiding en de begeleider.
2. Begeleiding is een proces dat verschillende fasen kent.
3. Oordelen en indrukken van de betrokkenen zijn van grote betekenis voor de invulling van de begeleiding.
4. De mate waarin het klikt tussen begeleider en begeleide is van grote invloed op de invulling en het verloop van de begeleiding.

Vervolg vragen naar aanleiding van de eerste studie

De dataverzameling die voor de eerste studie is gebruikt, bestond uit uitspraken van betrokkenen over ervaringen met begeleiding in het algemeen en werden achteraf gereconstrueerd. De uitspraken werden gevalideerd door focusgroepen van ervaringsdeskundigen. Deze manier van dataverzamelen leverde relevante inzichten en liet zien dat de georganiseerde begeleiding wordt vormgegeven in de specifieke schoolpraktijk, dat begeleiding in de praktijk sterk kan verschillen onder invloed van tal van contextuele en situationele factoren, en dat de ervaring van een klik sterk van invloed is op het geheel. Maar deze inzichten riepen ook nieuwe vragen op over hoe dit proces zich ontwikkelt, en vooral hoe het kan dat de begeleiding a). zo sterk verschillend vorm kan krijgen ondanks alle afspraken en protocollen, en b). hoe het afhankelijk kan zijn van de ervaren klik in de relatie. Hoewel een verdere verkenning van de praktijkbeschrijvingen op grond van een tiental concepten wel inzichten gaf over vormverschillen in de begeleiding, kon met de eerste studie geen eenduidig antwoord worden gegeven doordat de respondenten retrospectief zijn bevraagd. Daarmee kan het werkelijke proces niet goed worden gereconstrueerd. Daarom is besloten dit verder te onderzoeken door middel van een casestudy (toelichting in H5), waarbij data over de begeleiding bij zestien leerwerktrajecten zijn verzameld tijdens het verloop van de trajecten. Elk leerwerktraject betreft het leren van één of twee aanstaande leraren in een school en de daarbij behorende georganiseerde begeleiding. Tijdens de volledige loop van elk traject zijn de 1^e lijn begeleiders van de school en de leraren in opleiding op verschillende momenten los van elkaar bevraagd, zijn opnamen van begeleidingsgesprekken gemaakt en zijn documenten verzameld zoals schriftelijke feedback, reflectieverslagen en beoordelingen.

In de verkennende studie werd duidelijk dat verschil in de vormgeving van begeleiding voor een belangrijk deel voortkomt uit het verschil tussen het begeleiden van wel en van niet als geschikt veronderstelde leraren in opleiding. Hoewel dit verschil zeker ook interessant is omdat problematische trajecten deel uitmaken van de praktijk, is toch gekozen om probleemgevallen van deze aard te vermijden. Voor deze casestudy zijn begeleiders en leraren in opleiding geselecteerd die bekend stonden als goede begeleiders en goede studen-

ten. De trajecten zijn zo geselecteerd dat vooraf aan deze trajecten kon worden verwacht dat zij een goedlopende praktijk representeren. Verder is door het gebruik van kettingselectie een longitudinale opzet uitgevoerd en is een aantal begeleiders en leraren in opleiding betrokken bij meerdere trajecten. Deze data zijn gebruikt voor de tweede en derde studie.

Studie 2 Hoe is de begeleiding bij het OidS ingevuld? (uitgewerkt in H6)

De volgende twee deelvragen stonden centraal in deze studie:

- a) Hoe kan de invulling van begeleiding binnen trajecten verschillen?
- b) Hoe kan de invulling van begeleiding tussen trajecten verschillen?

Verschil binnen een traject

Analyse van de leerwerktrajecten op basis van veertien dimensies liet ten aanzien van de eerste deelvraag zien dat de begeleiding niet kan worden gezien als een vast omschreven fenomeen dat precies de afspraken volgt. De totale invulling van de begeleiding in een traject verschilt van moment tot moment, en kan meer of minder afwijken van de afspraken tussen school en lerarenopleiding. Zo kan de georganiseerde begeleiding wisselend actief zijn: vooral de activiteit van de 2^e lijn begeleiding kan variëren van geen enkele activiteit tot een intensieve bijdrage op bepaalde momenten. Ook de uitvoering van de twee beoordelingsmomenten kunnen door verschillende personen en op een verschillende wijze worden uitgevoerd. Daarnaast zijn er tijdens het traject verschillen in de manier hoe wordt omgegaan met de uitvoering van de afspraak van het vaste ingeroosterde begeleidingsmoment. De manier en frequentie van het contact tussen begeleider en leraar in opleiding kan van moment tot moment variëren, en bestaat uit een steeds wisselende combinatie van het vaste formele moment en informele momenten. En het kan zelfs zo zijn dat de begeleiding volledig plaatsvindt buiten een vast ingeroosterd moment. Begeleiding vindt dan plaats in de pauzes, in tussenuren of rond de lessen.

Daarnaast is er binnen een traject variatie in het geheel van formele en informele begeleiding (constellatie). Personen als bijvoorbeeld een technisch onderwijsassistent (toa), een collega leraar in opleiding, of een andere collega op de werkplek, kunnen op bepaalde momenten een belangrijke begeleidende rol spelen, naast of in plaats van de georganiseerde begeleiding. Deze verschillende begeleiders voeren ook allemaal één of meer functies uit, en ook daarin zijn er verschillen op verschillende momenten. Opmerkelijk daarbij is dat ten

aanzien van de functie van gastheer een bepaald patroon is te zien binnen alle trajecten. In de eerste weken van een traject is het functioneren als gastheer de functie die centraal staat voor de georganiseerde begeleiding: ze wijzen dan de weg in de dagelijkse praktijk (wat, hoe, waar, etcetera). Dit patroon valt samen met een patroon in de doelen die de leraren in opleiding noemen in de eerste weken van een traject: de leraren in opleiding willen in die eerste weken vooral dat de begeleiding leidt tot duidelijkheid over hun kwaliteiten. Ze willen bevestiging of ze geschikt zijn voor het leraarschap in het algemeen en het functioneren in de specifieke situatie in het bijzonder. Verder verschillen de doelen per moment en bovendien op die momenten ook vaak tussen begeleider en leraar in opleiding. Zij zien op eenzelfde moment verschillende doelen voor de begeleiding. In de loop van het traject kunnen deze verschillen vergroten of juist verkleinen. De doelen die de leraar in opleiding ziet voor de begeleiding en de doelen die de begeleider ziet, gaan meer met elkaar overeenstemmen, of lopen juist verder uiteen.

De laatste belangrijke bevinding ten aanzien van verschil binnen een traject betreft het verloop van de klik. De klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding kan ongewijzigd goed, slecht of neutraal zijn gedurende het gehele traject. Maar als de klik bij de start neutraal is, kan deze ook beter of juist slechter worden.

266

Verskil tussen trajecten

Ten aanzien van de verschillen tussen trajecten wordt op grond van de veertien dimensies zichtbaar dat er op alle dimensies variatie bestaat binnen deze case. De georganiseerde begeleiding bij het OidS krijgt dus bij elk traject een eigen invulling. Er zijn niet alleen verschillen tussen trajecten met verschillende personen op verschillende locaties, maar ook verschillen tussen trajecten op eenzelfde locatie met dezelfde begeleider, en tussen trajecten waarin dezelfde leraar in opleiding op verschillende locaties wordt begeleid door verschillende begeleiders.

Er ontstaat al verschil tussen trajecten voor de daadwerkelijke start, waar meer of minder wordt afgeweken van de afspraken over de plaatsing op locaties, en de koppeling ten behoeve van de georganiseerde begeleiding. De afgesproken procedure voor een leerwerktraject is externe koppeling aan een locatie waar bij zoveel mogelijk rekening wordt gehouden met de voorkeur van de leraar in opleiding. Met het koppelen aan een locatie ontstaat de koppeling aan de 2^e lijn begeleiding, en deze zorgt voor de koppeling aan de 1^e lijn begeleider van de school, waarbij een match op vakgebied centraal staat. Uit de bestudeerde trajecten blijkt echter dat deze procedure in sommige trajecten niet als dusdanig wordt uitgevoerd of wordt gemanipuleerd zodat er een andere manier van koppeling of matching ontstaat.

Ook in de beoordeling zijn er verschillen tussen trajecten. Er kan daarbij onderscheid worden gemaakt in verschillen op basis van verschillen in procedu-

res op de locaties, en verschillen in de uitvoering van de beoogde procedures. Er zijn bij een aantal scholen aanpassingen op de richtlijnen van de lerarenopleiding over de wijze van beoordelen, en vooral over de rolverdeling binnen de georganiseerde begeleiding. In de beoordelingsprocedure is dan verschil in wie uiteindelijk beoordeelt (1^e of 2^e lijn begeleider), en wie welke bijdrage levert: wie bij het gesprek aanwezig moet zijn, en het gesprek leidt. Naast deze verschillen zijn er ook verschillen in de uitvoering van de beoogde procedures: personen die een bepaalde bijdrage horen te leveren, leveren deze bijvoorbeeld niet.

Verder kent elk traject een eigen geheel van formele en informele begeleiders die elk een eigen betekenis hebben voor het werkplekleren van de leraar in opleiding (constellatie). De manier waarop de georganiseerde begeleiding hier onderdeel van uitmaakt kan ondanks de afspraken steeds een verschillende uitwerking krijgen. Er zijn zelfs trajecten waar de georganiseerde begeleiding op bepaalde momenten helemaal niet actief betrokken is bij de ontwikkeling van de leraar in opleiding. Al deze begeleiders vervullen op bepaalde momenten een of meerdere functies en daarin bestaan eveneens verschillen tussen trajecten. Zo zijn er trajecten waar bijvoorbeeld het emotioneel ondersteunen van de leraar in opleiding als invulling van de functie van raadgever niet voorkomt. Dit is in een dergelijk traject dan niet aan de orde. In het ene traject staat reflectie heel centraal in de functie van leermeester, en in een ander traject wordt de functie van leermeester voornamelijk aan de hand van andere activiteiten uitgevoerd. En dan is er verschil in de wijze waarop de georganiseerde begeleider als rolmodel functioneert: de ene begeleider is een duidelijk voorbeeld in het omgaan met leerlingen, de ander in de vakdidactiek, en sommige begeleiders functioneren helemaal niet als rolmodel.

Tenslotte laat de studie zien dat er groot verschil is in de ervaringen met de georganiseerde begeleiding. Er is verschil in de klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding: sommige personen passen beter bij elkaar dan anderen. Ook de oordelen over begeleiders en leraren in opleiding kunnen verschillen, waarbij er een opvallend verschil kan zijn tussen trajecten van eenzelfde leraar in opleiding. In de ene context bij de ene begeleider kan een leraar in opleiding als meer geschikt voor het beroep worden gezien dan in een andere context. De beoordeling van het vorige traject wordt dan in de nieuwe situatie bij een nieuwe begeleider niet (helemaal) herkend, of ten aanzien van sommige onderdelen zelfs geheel niet herkend. Dit is opvallend omdat in deze studie studenten zijn geselecteerd die voorafgaand aan de trajecten op de opleiding bekend stonden als voor het beroep geschikte studenten, en toch is er verschil in de opbrengst van de georganiseerde begeleiding. Bij sommige trajecten leidt de georganiseerde begeleiding tot een positieve opbrengst voor de leraar in opleiding en ook voor de begeleider. Er zijn echter ook trajecten waar de georganiseerde begeleiding een negatief gevolg heeft.

Na de analyse van het verschil in de case, is de gevonden beschrijving op de veertien dimensies gebruikt voor een verdere studie naar de manier waarop deze invulling tot stand komt.

Studie 3 Hoe komt de invulling van de begeleiding tot stand? (uitgewerkt in H7)

Om op deze vraag een antwoord te kunnen geven zijn de data over de begeleiding van de 16 leerwerktrajecten bestudeerd met behulp van de volgende vier deelvragen zoals die zijn afgeleid op grond van bevindingen tijdens de eerste en tweede studie:

- a) Hoe bepalen kenmerken van begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?
- b) Hoe bepalen de opvattingen van de begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?
- c) Hoe bepaalt de ervaren klik tussen de betrokkenen de invulling van de begeleiding?
- d) Hoe bepalen gesitueerde gebeurtenissen en toevalligheden van de werkplek de invulling van de begeleiding?

268

Analyse ten behoeve van de eerste deelvraag liet zien dat persoonskenmerken zoals dominantie, zelfzekerheid, openheid en het zelf initiatief nemen van invloed zijn op de invulling van de begeleiding. Deze kenmerken leiden tot een bepaalde manier van handelen van, of tot een bepaalde reactie bij, de betrokken personen. Maar hoewel deze kenmerken wel gevolgen hebben, laat deze casestudy geen eenduidige patronen zien in de gevolgen. De persoonskenmerken hebben dus wel gevolgen maar niet dezelfde gevolgen. Verder zijn eerdere negatieve ervaringen van invloed op de begeleiding. Begeleiders of leraren in opleiding benaderen de begeleiding anders als de vorige relatie slecht was.

Bij de tweede deelvraag werd duidelijk dat de opvattingen van de begeleider van invloed zijn op de invulling van de begeleiding. Een onderscheid tussen begeleiders die vinden dat begeleiding vooral technische ontwikkeling moet voortbrengen, en begeleiders die zich met name richten op persoonlijke ontwikkeling, laat zien dat deze opvattingen herkenbaar zijn in de vorm die de begeleiding krijgt. In het uitvoeren van de begeleidingsfuncties, in de doelen voor de begeleiding, en in de beoordeling zijn de opvattingen in enige mate van invloed op de invulling van de begeleiding. En deze invulling is zelfs in de opbrengst te herkennen: begeleiding op grond van technische opvattingen

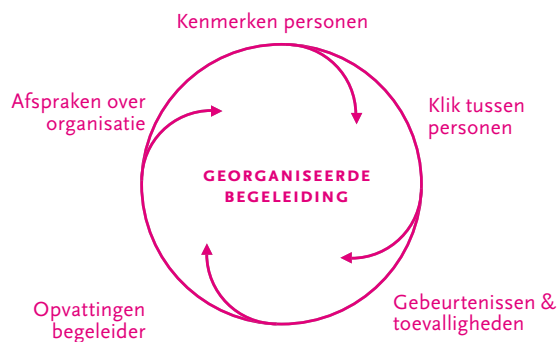
leidt vooral tot acquisitie van beroepsvaardigheden; begeleiding gericht op persoonlijke ontwikkeling leidt vooral tot transformatie.

Bestuderen van de begeleidingsrelaties op de klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding, maakt zichtbaar dat de klik een belangrijke bijdrage levert aan de invulling van de begeleiding. Als er een slechte klik is, dan is dat van invloed op de georganiseerde begeleiding. Er is minder contact, en het contact dat er is draagt weinig bij aan de ontwikkeling van de leraar in opleiding. Bij een slechte klik kan de georganiseerde begeleiding zelfs groot ongenoegen en frustratie opleveren. Anders gaat het bij een goede klik. Die relaties leiden tot de ervaring van succesvolle begeleiding, zelfs als de prestaties van de leraar in opleiding leiden tot een negatieve beoordeling.

Analyse aan de hand van de vierde deelvraag liet tenslotte zien dat de begeleiding een bepaalde invulling krijgt als reactie op toevallige gebeurtenissen en onvoorzien omstandigheden. In de loop van een traject vinden gebeurtenissen plaats in het dagelijkse arbeidsproces en in de levens van de betrokkenen, die gevolgen hebben voor de vorm die de begeleiding krijgt. Personeelsproblemen in de school, gebeurtenissen in de lespraktijk, of situaties in het privéleven leiden tot een bepaalde manier van handelen of tot een bepaalde reactie van de betrokkenen.

De belangrijkste bevinding van deze studie is echter dat geen van deze elementen op zichzelf staand van invloed is op de invulling van de begeleiding. De begeleiding komt tot stand in een samenspel tussen de afspraken over de georganiseerde begeleiding, de kenmerken van de betrokkenen, de opvattingen van de begeleider, de klik tussen begeleider en leraar in opleiding, en de gebeurtenissen en omstandigheden (zie fig 8.1).

269



FIGUUR 8.1 Begeleiding als gevolg van interactie tussen elementen

Naar de centrale vraag

De bevindingen van deze drie studies bij elkaar gebracht geven een antwoord op de centrale vraag naar de manier waarop georganiseerde begeleiding vorm

krijgt bij het Opleiden in de School ten behoeve van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs. De georganiseerde begeleiding is een proces dat het resultaat is van een wisselwerking tussen de betrokken partijen, de omstandigheden, en gebeurtenissen tijdens het traject. Er is geen uniforme invulling van de begeleiding ondanks dat het onderdeel is van eenzelfde curriculum, en ondanks afspraken tussen opleidingen en scholen over de begeleiding. De vorm en inhoud van de begeleiding ontstaat als reactie van de betrokkenen op elkaar en op de situatie en gebeurtenissen op de werkplek. Anders gezegd: de georganiseerde begeleiding kent geen vaste vorm, en daarmee geen vaste bijdrage aan het Opleiden in de School. De stellingname vooraf dat het fenomeen van de georganiseerde begeleiding bij OidS niet kan worden gezien als geprogrammeerde begeleiding (cf Kram, 1985) is hiermee onderschreven. Aan het begin van het onderzoek zijn vooronderstellingen geformuleerd, en op grond van de bevindingen van dit onderzoek is het van belang hierop terug te komen. Zo werd bij het Opleiden in de School van aanstaande leraren verwacht dat de praktijk een hoge mate van uniformiteit zou laten zien vanwege de uitgebreide ervaringen, vergaande afspraken en protocollen voor het begeleiden en beoordelen. Dit bleek niet bevestigd te worden in de data van het onderhavige onderzoek. Ook werd verwacht dat de praktijk wordt vormgegeven in een krachtenveld van de drie partijen van lerarenopleiding, school en de leraar in opleiding. Deze verwachting moet worden genuanceerd op grond van de aangetroffen praktijk. Het krachtenveld bestaat in de dagelijkse praktijk voornamelijk uit de school en de leraar in opleiding. In de vormgeving van de begeleiding speelt de lerarenopleiding enkel een indirecte rol via de formele afspraken, en middels een incidentele bijdrage van begeleiders.

In de vormgeving van de begeleiding bij het OidS zou, kijkend naar bijvoorbeeld Wang & Odell (2002) en Ives (2008), een specifiek paradigma herkenbaar moeten zijn. De verwachting dat dit wegens een gebrek aan gemeenschappelijk gedeelde inzichten en duidelijke keuzen in het landelijk beleid niet herkenbaar zou zijn in de praktijk, wordt door de data van dit onderzoek bevestigd. De begeleiding kent geen vaste vorm, en toont geen eenduidige praktijk van begeleiden die aansluit bij een van de gangbare paradigma's: in de zestien trajecten zijn teveel verschillen aangetroffen ten aanzien van het doel voor begeleiding (vb in: Wang & Odell, 2002; Summerfield, 2006), de plaats van evaluatie en de mate van sturing (vb in: Ives, 2008) en de invulling van functies (vb in: Scandura & Pellegrini, 2007, Zellers et al, 2008). Alleen al in het hier bestudeerde beperkte aantal trajecten treffen we voorbeelden die aansluiten bij verschillende uitgangspunten. En deze zijn dan niet alleen verschillend tussen trajecten, maar op sommige punten ook verschillend binnen de trajecten. De ideeën van waaruit de betrokkenen vorm geven aan de praktijk lijken vooral gebaseerd op individuele, meer of minder expliciete opvattingen, die een basis kunnen hebben in verschillende paradigma's.

De georganiseerde begeleiding lijkt daarmee een gesitueerde aangelegenheid van betrokkenen die op verschillende momenten verschillend handelen als reactie op elkaar en op omstandigheden. De eigen, meer of minder expliciete ideeën over begeleiding zoals die op dat moment in die situatie passen, lijken meer richtinggevend dan een bewust gekozen bepaalde invulling zoals die in de verschillende handleidingen voor begeleiding worden gepresenteerd. Positief geformuleerd: een praktijk van intuïtieve afstemming dicht bij het daadwerkelijk uitvoeren van het beroep van leraar. Negatief geformuleerd: een praktijk van ‘dagkoersen’ en ‘stokpaardjes’ zonder expliciet gevolgde strategieën voor het ondersteunen van het leren in de praktijk. Het betreft geen praktijk waar sprake is van een kenmerkende opleidingsdidactiek: elk traject lijkt een eigen, niet expliciet ingericht curriculum waar begeleiding een eigen unieke bijdrage aan levert. Anders gezegd, in plaats van één min of meer uniforme opleidingspraktijk van het OidS lijkt er eerder sprake te zijn van zestien verschillende opleidingspraktijken.

De vooraf geformuleerde vooronderstellingen op basis van het perspectief van werkplekcleren, lijken de resultaten beter te kunnen verklaren. De vooronderstelling dat werkplekcleren zich autonoom voltrekt, lijkt evenzo op te gaan voor de vormgeving van de daarvoor georganiseerde begeleiding. De vorm van de begeleiding ontstaat, evenals het leren zelf, als een reactie op de betrokkenen in wisselwerking met de dynamiek van het primaire proces op de betreffende school. De resultaten laten zien dat de autonomie van het werkplekcleren (zie Poell & Van Woerkom, 2011) en het denken over werkplekcleren vanuit de rationale van optimalisatie van het dagelijkse primaire arbeidsproces (zie Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006,) meer een verklaring zijn voor wat er gebeurt, dan de afspraken over procedures en de agenda's voor het Opleiden in de School. In de terminologie van Van den Akker (2003): waar het bedoelde curriculum aansluit bij de rationaliteit van kwalificatie, sluit het gepercipieerde curriculum aan bij de rationaliteit van optimalisatie. De aangetroffen operationalisering van de georganiseerde begeleiding lijkt zich meer te voegen naar de dynamiek van het werken en wat nodig is om de betreffende persoon in het betreffende moment te laten functioneren in het betreffende dagelijkse arbeidsproces, dan naar de op kwalificatie gerichte opleiding. En zoals eerder opgemerkt: de opleiding is als partij in de dagelijkse praktijk nauwelijks zichtbaar om het perspectief van de opleiding in te brengen. De georganiseerde 1^e lijn begeleiding van de opleiding speelt nagenoeg geen rol in de praktijk. De 2^e lijn begeleiding van de opleiding is meer aanwezig, maar is vooral actief als er bijzonderheden spelen, en dan lijkt zij zich naar dezelfde werkgerichte dynamiek te voegen.

De in dit onderzoek bestudeerde praktijk van het Opleiden in de School laat hiermee nog steeds eenzelfde dynamiek zien als die van het stagelopen zoals dat eerder al onderdeel was van opleidingen. De Vries stelde in 1988, na het onderzoeken van de samenhang tussen opleiden en het leren van werkstages,

dat het arbeidsproces van de werkplek het verloop van het leerproces van de student bepaalt. Interventies en didactieken die destijds door de opleidingen (op afstand) waren voorgeschreven hadden nauwelijks invloed op het leren en de leerresultaten. Dit lijkt nog steeds het geval in de huidige praktijk: het werkplekleren, en de begeleiding daarbij, lijkt zich meer te richten op het socialiseren in een specifieke arbeidssituatie, dan op het gericht en bewust kwalificeren voor de volle breedte van mogelijke toekomstige beroepsuitoefening. Het is maar de vraag of er met het invoeren van het Opleiden in de School wel sprake is van een wezenlijk veranderde praktijk of dat er slechts sprake is van een nieuwe energie voor eenzelfde praktijk (Van der Klink, 2010). De praktijk ten aanzien van de initiële opleiding vertoont met deze invulling veel overeenkomst met de praktijk van de begeleiding van nieuwe leraren (de inductiefase; cf. Helms-Lorenz, Slof, Vermue & Canrinus, 2012). Recent onderzoek naar het leren in de inductiefase, laat zien dat er vooral aandacht is voor het socialiseren in de specifieke praktijk en het emotioneel welbevinden van leraren, en minder voor de algemene professionele ontwikkeling (Kessels, 2010; MinOCW, 2011).

De georganiseerde begeleiding ten behoeve van het ondersteunen van het werkplekleren van leraren tijdens hun initiële opleiding krijgt in de praktijk dus een verschillende invulling die is verbonden met de andere elementen die betekenis kunnen hebben bij het leren op de werkplek (bijvoorbeeld zelfstandig lesgeven, excursies organiseren, oudergesprekken voeren, etcetera). Het begeleiden kan direct of indirect een bijdrage leveren aan het leren door te participeren in de praktijk, maar het kan ook een eigen bijdrage hebben op een ander gebied, zoals bijvoorbeeld het omgaan met andere personen (collega's, ouders, etcetera) of zelfs het omgaan met privésituaties. Opmerkelijk daarbij is dat begeleiden niet een praktijk is van *'baat het niet, dan schaadt het niet'*. De hier bestudeerde trajecten laten namelijk zien dat de georganiseerde begeleiding ook negatieve gevolgen kan hebben (zie §6.15). Dat kan niet alleen de leraar in opleiding betreffen, maar ook de begeleider. Als een begeleidingsrelatie als positief wordt ervaren, dan is er meer positieve bijdrage, en dat is ongeacht of de leerwerktrajecten dan uiteindelijk als voldoende of onvoldoende worden beoordeeld. De hier bestudeerde trajecten laten een praktijk zien waarin geldt: hoe beter de klik tussen begeleider en leraar in opleiding is, hoe meer de leraar in opleiding een positieve bijdrage ervaart van de begeleiding aan zijn ontwikkeling. Daar moet dan aan worden toegevoegd dat als de goede klik leidt tot een door de leraar in opleiding als positief ervaren relatie, de bijdrage aan de ontwikkeling van de leraar in opleiding die daar uit volgt sterk wordt beïnvloed door de opvattingen van de begeleider en de dagelijkse dynamiek van de werkplek.

8.2 REFLECTIES OP HET ONDERZOEK

8.2.1 REFLECTIE OP DE GEBRUIKTE METHODEN; KRACHT EN BEPERKINGEN VAN DEZE STUDIE

Het doel van dit onderzoek was inzicht te krijgen in de vorm van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School in de context van de initiële opleiding van leraren. Het onderzoek was gericht op het krijgen van inzicht in een complex en fuzzy fenomeen. Dit gegeven in combinatie met de verkennende aard van de vraag, heeft geleid tot een onderzoek dat is te typeren als kwalitatief (Miles & Huberman, 1994). In de eerste studie is de praktijk verkend door betrokken begeleiders en leraren in opleiding op verschillende manieren te bevragen over hun ervaringen in de praktijk, en de betekenis van deze ervaringen te toetsen aan groepen van deskundigen en aan theoretische uitgangspunten. Deze open aanpak gaf rijke informatie die tot meer inzicht leidde in de invulling van begeleiding en met name hoe die geen eenduidig beeld laat zien. Dat de dataverzameling een momentopname was waarin retrospectie een grote rol speelde, betekende dat de data enkel algemene uitspraken mogelijk maakten en weinig inzicht gaven in hoe de begeleidingsprocessen zich precies ontwikkelen. Het werd daarmee duidelijk dat een nog diepere verkenning nodig was om beter te begrijpen hoe begeleidingsrelaties procesmatig verlopen qua invulling.

Om de invulling van begeleiding te kunnen beschrijven en te bestuderen, is op basis van theorie in combinatie met twee verschillende datasets een analysekader ontwikkeld. Dit analysekader bevat zestien concepten die elk weer een eigen aspect ten aanzien van de invulling of totstandkoming van de begeleiding vertegenwoordigen. Het kan daarmee worden getypeerd als een uitgebreid kader, waarmee variatie in begeleiding tot in vergaand detail kan worden beschreven. Met dit uitgebreide kader is getracht zoveel mogelijk recht te doen aan de complexe praktijk. Hierbij moet worden opgemerkt dat elk van de concepten weer zoveel variatie lijkt te kunnen hebben, dat elk concept een nog omvangrijker verder onderzoek rechtvaardigt.

Over de keuze voor een kwalitatieve opzet

Na de algemene verkenning zijn in een periode van drie jaren zestien leerwerktrajecten bestudeerd. Het intensieve en open karakter van beide dataverzamelingen doet recht aan de wens tot verkenning van het complexe fuzzy fenomeen van begeleiden bij OidS. De rijkheid van de data leidt tot onderbouwde inzichten om stellingen te produceren die theoretische generalisatie mogelijk maken (Yin, 2009). De bevindingen van deze studies kunnen bijdragen aan de vorming van hypothesen die in een later stadium kunnen worden gecontroleerd in ander onderzoek. Onderhavig onderzoek heeft daarmee relevantie in de voortgang van de wetenschappelijke agenda, op de manier zo-

als wordt verwoord door bijvoorbeeld Raudenbush (2005), die stelt dat er veel kwalitatieve exploraties nodig zijn voordat de stap naar grootschalig toetsend onderzoek verantwoord kan worden gezet.

Wat met de gebruikte onderzoeksopzet niet kan, is algemene uitspraken doen over de exacte invulling van begeleiding. De beperkte omvang van de dataverzamelingen laat geen statistische extrapolatie toe. Daarbij moet op grond van de selectie bij de beide dataverzamelingen voorbehoud worden gemaakt ten aanzien van de representativiteit voor de gehele praktijk van het Opleiden in de School van leraren tijdens hun initiële opleiding, allereerst omdat de data enkel zijn verzameld in praktijken waar ambitieus uitvoering wordt gegeven aan samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen ten behoeve van het OidS. Deze praktijk staat naast een eveneens voorkomende praktijk waar leraren in opleiding participeren in scholen waar nauwelijks overleg is met lerarenopleidingen. Het bijdragen aan de opleiding van aankomende leraren wordt niet in de missie van elke school uitgewerkt. Wegens het aantal te plaatsen leraren in opleiding vinden er ook leerwerktrajecten plaats op scholen waar minder tot geen aandacht is voor het optimaliseren van randvoorwaarden voor begeleiding bij het participeren in de praktijk. In onderhavig onderzoek zijn deze verschijningsvormen niet opgenomen. Voor de eerste dataverzameling zijn respondenten geworven vanuit professionaliseringsverbanden voor begeleiding, en bij de tweede dataverzameling zijn leerwerktrajecten geselecteerd in de bestlopende samenwerkingsverbanden in de regio Nijmegen/Arnhem en omstreken. Het tweede voorbehoud ten aanzien van de representativiteit betreft de casestudy, waar binnen de selectie van goedlopende verbanden ook nog is geselecteerd op trajecten waar geschikt geachte leraren in opleiding worden begeleid door als goed bekendstaande begeleiders. Deze dataverzameling betreft dus enkel de bestlopende praktijk binnen de bestlopende praktijk. Uit de moeilijkheden bij het selecteren van de trajecten voor de casestudy, bleek dat trajecten die voldoen aan de voorwaarden van 'bestlopende praktijk binnen de bestlopende praktijk' geen algemeenheid zijn. Bij de betekenis van onderhavig onderzoek voor theorievorming moet rekening worden gehouden met deze context. Bestuderen van een andere deelverzameling uit de praktijk van de initiële lerarenopleiding kan mogelijk tot andere uitkomsten leiden. Zo is het mogelijk dat leraren in opleiding die een problematisch opleidingstraject kennen, te maken hebben met een andere invulling van begeleiding. De eerste studie in onderhavig onderzoek geeft aanwijzingen voor andere manieren van begeleiden waar leraren in opleiding ongeschikt zijn of niet open staan voor begeleiding. Verder kan worden verwacht dat onbekwame begeleiders hun taak anders of wellicht erg beperkt invullen met specifieke gevolgen voor de begeleiding. Zo beschrijven leraren in opleiding in de eerste studie eerdere ervaringen met begeleiders die geen tijd voor ze willen vrijmaken. Ook het bestuderen van trajecten die plaatsvinden in een moeizame samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen zal kunnen leiden tot andere bevindingen.

Ervaringen uit de dagelijkse praktijk van de lerarenopleiding leveren casuïstiek op die laat zien dat studenten kunnen belanden in een conflictsituatie tussen een school en hun lerarenopleiding. Conflicten die bijvoorbeeld worden veroorzaakt door tegengestelde eisen te stellen aan de leraar in opleiding, of openlijke twijfel aan elkaars kwaliteiten.

Samengevat: de keuze voor de kwalitatieve opzet biedt bruikbare inzichten in het complexe fenomeen van georganiseerde begeleiding. Maar met de keuze van selectie van situaties waar de praktijk goed loopt, kan de theoretische generalisatie alleen zicht geven op de voorhoede van de praktijk van het OidS. De opgedane inzichten hebben enkel zeggingskracht voor de praktijk van georganiseerde begeleiding waar de omstandigheden gunstig zijn, samenwerking tussen school en lerarenopleiding harmonieus verloopt, en in alle randvoorwaarden is voorzien.

Over het intensief volgen van het traject

Met de casestudy is gekozen om de data te verzamelen bij de twee personen die het meest centraal staan bij de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School: de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding. Zij zijn gedurende de loop van een traject regelmatig intensief bevraagd naar hun acties, ervaringen, oordelen, motieven en voornemens. Tijdens het laatste interviewgesprek, en tijdens de memberchecks is hen gevraagd naar hun beleving van het meedoen aan dit onderzoek. Daarbij werd door een aantal respondenten opgemerkt dat het regelmatig bevraagd worden over de begeleiding niet direct heeft geleid tot anders handelen in de praktijk, maar wel tot bewuster handelen in de praktijk. Het steeds bevraagd worden en weten dat je weer bevraagd gaat worden, leidt voor sommigen tot meer aandacht voor het eigen handelen bij de begeleiding. Het deelnemen aan het onderzoek heeft een invloed op het handelen van de respondenten, en daarmee kan het ook van invloed zijn op de bevindingen van het onderzoek.

De invloed van het meedoen aan het onderzoek heeft echter geen nadelige gevolgen voor de bevindingen bij de casestudy. Het effect van het meedoen aan het onderzoek lijkt immers vooral te leiden tot meer bewust handelen, en daarmee tot een invulling die nog meer de eigen opvattingen uitdrukt. Waar gekozen is de 'beste' praktijk te bestuderen, is het gevolg van het meedoen aan het onderzoek dat de respondenten nog beter 'hun best' hebben gedaan bij de bestudeerde invulling van de begeleiding.

Over de keuze in de selectie

In de eerste verkennende studie onderbouwden de begeleiders in de interviews en in de focusgroepen, hun ervaring van een steeds verschillende invulling voornamelijk aan de hand van verschil bij de leraren in opleiding ten aanzien van het wel of niet geschikt zijn voor het beroep. Om meer inzicht te krijgen in de begeleiding van de als geschikt ervaren leraren in opleiding, zijn deze zo

geselecteerd dat kon worden verwacht dat zij op de lerarenopleiding op hun plaats zouden zijn. De hiervoor gebruikte manier van selecteren gaf een goed beeld van de rol van de perceptie van elkaars kwaliteiten; want hoewel alle hier geselecteerde leraren in opleiding vooraf geschikt voor het beroep werden geacht, waren er in de bestudeerde trajecten over sommige van hen toch twijfels bij bepaalde begeleiders. En deze twijfels speelden een belangrijke rol in de begeleiding. Dit maakt duidelijk dat perceptie een belangrijk element is in het onderzoek naar begeleiding. Uiteindelijk kan worden aangenomen dat alle geselecteerde leraren in opleiding inderdaad geschikt waren voor het beroep. Allen zijn afgestudeerd, en hebben een vaste baan in het onderwijs gevonden of een vergelijkbare betrekking (bijvoorbeeld een educatieve functie in een museum).

In de uitvoering van de selectie bleek het criterium van *geen studievertraging* problematisch. Slechts weinig leraren in opleiding kennen een opleidingstraject dat nominaal verloopt. In het derde opleidingsjaar bleken veel studenten al op enige mate vertraging te hebben opgelopen, of het opleidingstraject anders te hebben gericht dan het curriculum voorschrijft. Navraag bij andere opleidingen in het hoger onderwijs doet echter vermoeden dat dit geen probleem is dat kenmerkend is voor de lerarenopleiding. Terugkijkend op dit criterium is het dan ook de vraag wat de betekenis is van dit criterium als het overgrote deel van de afstuderende leraren in opleiding hier niet aan voldoen. Als kan worden aangenomen dat het behalen van het diploma betekent dat de student geschikt is voor het beroep, is de vraag of het criterium van een nominale opleiding het juiste middel is voor het selecteren van enkel geschikte leraren in opleiding. Daarbij doen de bevindingen van dit onderzoek vermoeden dat de kans aanwezig kan zijn dat een leraar in opleiding ondanks een nominaal verlopen traject in het laatste jaar alsnog ongeschikt kan blijken te zijn.

Over meten op meerdere momenten in een traject

Een ander inzicht dat voortkomt uit de intensieve manier van data verzamelen is dat duidelijk wordt dat begeleiding op verschillende momenten een verschillende invulling kent. Door op meerdere momenten in een traject data te verzamelen wordt zichtbaar dat één moment van meten geen recht doet aan de complexiteit. De data in de casestudy laten zien dat de begeleiding op één moment in het traject totaal anders ingevuld kan zijn dan op één ander moment. Inzichten die een nodige aanvulling waren op de eerdere verzamelde data waar percepties op één moment en in retrospectief zijn vastgelegd. Verder geeft het volgen van trajecten de mogelijkheid om inzicht te verwerven in de redenen waarom een bepaalde invulling tot stand komt. In aanvulling daarop zijn sommige respondenten ook nog in verschillende trajecten gevolgd waardoor het specifieke van één traject kan worden opgemerkt in vergelijking tot specifieke kenmerken van één persoon. Dit leidt eveneens tot inzichten die niet zijn te verkrijgen met een eenmalige retrospectieve bevraging. Trajec-

ten, personen en situaties kunnen in de gehanteerde intensieve onderzoeksopzet met elkaar worden vergeleken om een dieper inzicht te krijgen in het fenomeen. Hierbij moet wederom de kanttekening worden geplaatst dat de onderzoeksopzet het niet mogelijk maakt zicht te krijgen op de mate waarin de exacte invulling uitzonderlijk, of juist exemplarisch is voor het begeleiden. De bevindingen ten aanzien van de invulling op de hier bestudeerde trajecten kunnen worden gebruikt voor het opstellen van hypothesen voor verder onderzoek, maar gezien de opzet van de studie moet dan rekening worden gehouden met de mogelijkheid dat deze bevindingen toevallig een heel specifieke praktijk beschrijven en andere praktijkinvullingen door toeval niet in dit onderzoek zijn vertegenwoordigd.

Over bias bij de analyse

Het proces van analyse van de data bij omvangrijke kwalitatieve verzamelingen als deze is een complexe en langdurige aangelegenheid. Zeker ook door de wens om de variatie zo volledig mogelijk in zicht te krijgen in zowel de perceptie van de begeleider als van de begeleide leraar in opleiding, bevatten de data veel details en vraagt de analyse om veel beschouwing om tot een overzicht te komen op de analyseconcepten. Het overzicht van de onderzoeker is hierbij een belangrijk element, maar ook een risico (Yin, 2009; Stake, 2010). Om bias van de onderzoeker zoveel mogelijk te beperken zijn in de eerste studie de bevindingen van de analyse voortdurend ter discussie voorgelegd aan groepen van ervaringsdeskundigen. De wens was om zo goed mogelijk zicht te krijgen op de praktijk, en het inzicht dat deze praktijk zich juist typeert door de verschillen werd vooral aannemelijk door de reacties van deze groepen.

In de casestudy is de bias van de onderzoeker vooral beperkt door de analyse op grond van de concepten te testen met meerdere onderzoekers en middels member-checks bij de geïnterviewden. Deze member-checks gaven door het retrospectieve karakter nog weer extra informatie over de trajecten. Zo bleek bijvoorbeeld de nasleep van een traject zeer relevante extra inzichten op te leveren voor het duiden van de invulling van de begeleiding en wat nu de opbrengst was.

277

8.2.2 REFLECTIE OP HET ANALYSEKADER

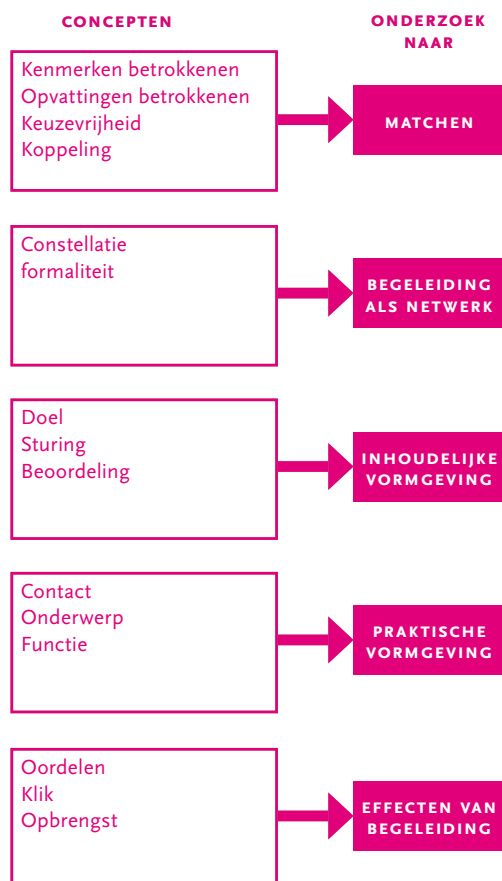
Omdat de diversiteit aan definities en concepten uit eerder onderzoek geen duidelijk kader leverde om de begeleiding te kunnen beschrijven is een eigen analysekader ontwikkeld op grond van verschillende publicaties en de verzamelde data. Het geconstrueerde kader bood mogelijkheden om van aard en betekenis verschillende zaken op verschillende niveaus te kunnen beschrijven. De zestien concepten die daarbij zijn aangehouden zijn dan ook niet te zien als een set van gelijkwaardige concepten, maar als een set van aspecten waarmee relevante variatie kan worden beschreven met als doel om inzicht in de

begeleidingspraktijk te verwerven. Terugkijkend op dit analysekader kan worden gesteld dat het voor dit doel zeker van belang is geweest, maar dat er binnen het kader onderscheid kan worden gemaakt op grond van de bruikbaarheid van de concepten voor verder onderzoek en voor de dialoog in de praktijk. Als eerste wordt hier gereflecteerd op het analysekader ten behoeve van verder onderzoek. Vervolgens wordt toegelicht hoe de gebruikte concepten kunnen worden ingezet in de praktijk van het Opleiden in de School.

Over gebruik bij onderzoek naar begeleiden

Het analysekader bevat zestien concepten die steeds een ander deel van het fenomeen van de begeleiding beschrijven. De concepten hebben een eigen betekenis, maar zijn ook interessant in hun samenhang met betrekking tot een bepaald onderdeel van de begeleiding ten behoeve van een analysekader voor verder onderzoek (zie figuur 8.2).

278



FIGUUR 8.2 Concepten gegroepeerd voor verder onderzoek

De concepten *kenmerken*, *opvattingen*, *keuzevrijheid*, en *koppeling* geven zicht op een basis van waaruit begeleiding een vorm krijgt. Deze concepten zijn van belang voor de bijdrage van begeleiding aan het leren, en zijn met name van belang voor verder onderzoek naar het matchen, en naar programma's om een bewuste koppeling te organiseren.

Met het concept *constellatie* wordt het geheel van de begeleidingsrelaties zichtbaar. Dit concept, waarmee op momenten relaties voor ontwikkeling en overleg worden benoemd, laat zich goed grafisch uitwerken. Dit maakt het concept zeer bruikbaar bij het verkrijgen van overzicht van begeleiding in relatie tot de ontwikkeling. De relaties worden immers gedefinieerd vanuit hun bijdrage, en zo kan meteen de begeleiding worden gezien in relatie tot de betekenis voor het werkplekleren. Het concept van *formaliteit* zoals dat hier separaat is gebruikt, is eveneens zichtbaar in de constellatie. Door te vergelijken met de afspraken is zichtbaar hoe de georganiseerde begeleiding bijdraagt aan het geheel van begeleiding. Voor dit onderzoek is het concept van *formaliteit* wel van nut als afzonderlijk concept, omdat het ook van belang was zicht te krijgen op de activiteit van de georganiseerde begeleiding los van de mate waarin het daadwerkelijk een bijdrage levert aan de ontwikkeling van de leraar in opleiding.

De concepten *doel*, *sturing*, en *beoordeling* beschrijven de inhoudelijke vorm die de begeleiding heeft, en maken het mogelijk om de activiteiten in de begeleiding te spiegelen aan heersende paradigma's in het onderzoek. Om resultaten van diverse onderzoeken te kunnen vergelijken zijn met name deze concepten van wezenlijk belang, omdat de operationalisatie van begeleiding ten behoeve van onderzoek in deze concepten wordt uitgewerkt. Vooral verschil in uitgangspunten op het gebied van evalueren en sturen bepalen aannamen waarop onderzoek naar begeleiden wordt ingericht; zo wordt op deze concepten vaak een nadrukkelijke vormgeving voor begeleiden uitgewerkt in termen als bijvoorbeeld coaching of supervisie.

De concepten *contact*, *functies* en *onderwerpen* beschrijven de praktische vorm van de begeleiding. Het maakt inzichtelijk hoe de begeleiding daadwerkelijk plaatsvindt, welke activiteiten worden ondernomen op welke momenten. Verder geven de concepten *contact* en *onderwerpen* ook inzicht in de persoonlijke verhouding en de mate waarin, of manier waarop, betrokkenen elkaar ontmoeten buiten de formele kaders van de begeleiding. Dit blijkt relevante informatie te zijn over de bijdrage van de begeleiding.

Met de concepten *oordelen* en *klik* wordt zichtbaar gemaakt hoe betrokkenen de relatie ervaren. Oordelen over elkaar en de relatie blijken van invloed op de invulling en zijn in dit onderzoek zeer relevante concepten gebleken om de betekenis van begeleiden te bestuderen. Zeker het concept *klik*, de ervaring

van bij elkaar passen, blijkt een belangrijke bijdrage te leveren aan de betekenis van begeleiden voor het werkplekleren. In dit onderzoek is zelfs een verband zichtbaar tussen de ervaren klik en de ervaren opbrengst.

Tenslotte bevat het analysekader het concept *opbrengst*. Om vast te stellen wat de bijdrage, en, in het verlengde daarvan, wat de kwaliteit van begeleiding is, is dit een cruciaal concept voor onderzoek naar begeleiding in de praktijk. In dit onderzoek is dit concept gebruikt om de ervaren opbrengst van de betrokkenen te beschrijven, waarbij het een kracht bleek dat zowel positieve als negatieve opbrengst kon worden beschreven.

Over gebruik in de praktijk van het begeleiden

Met de concepten uit het analysekader kan een gedetailleerde beschrijving van concrete begeleiding worden gemaakt. Dit kan niet alleen dienen voor onderzoek, maar ook om de praktijk te evalueren en te verbeteren. Op grond van de concepten kan een toetsingskader worden ontwikkeld waarmee kan worden vastgesteld of de daadwerkelijke begeleiding ook overeenkomt met ideeën over begeleiding of met concrete afspraken.

Gezien de bevindingen van een praktijk zonder expliciete, gemeenschappelijk gedragen, inhoudelijke uitgangspunten, zijn de concepten uit het analysekader vooraleerst te gebruiken om te komen tot een gesprek over de begeleiding. Zowel in scholen zelf, in partnerschappen, als op het niveau van het landelijk beleid lijkt het zinvol om aan de hand van deze concepten in dialoog te gaan. Met concepten als *doel* en *opvattingen* kan allereerst worden bepaald welke ideeën over begeleiding betrokkenen hebben, en wat de wenselijke ruimte is voor de eigen opvattingen. Op basis van concepten als *formaliteit*, *keuzevrijheid*, *koppeling*, *expertise* en *contact* kan – bij voorkeur met inachtneming van de resultaten van dit onderzoek – nader naar de afspraken over de organisatie van begeleiding worden gekeken. En met de concepten *sturing*, *functies*, en *constellatie* zou een breder gedragen dialoog moeten worden opgestart over de invulling van begeleiding, en dan met name ook in relatie tot de beoogde opbrengst. Ten slotte kunnen concepten als *oordelen* en *klik* worden gebruikt voor gesprekken over het signaleren van vooral negatieve oordelen en een slechte klik, en hoe daaraan in de praktijk betekenis kan worden gegeven. Uit dit onderzoek blijkt dat deze ervaringen van groot belang zijn, en dat een slechte klik negatieve gevolgen heeft voor de betrokkenen en zo ook voor de betrokken organisaties. Het opzetten van een praktijk van actieve signalering en passend handelen is van belang.

TABEL 8.1 Voorstel voor gebruik van concepten voor dialoog over OidS

CONCEPT(EN)	DIALOOG TEN BEHOEVE VAN/OVER
Doel Opvattingen	<ul style="list-style-type: none"> – Professionalisering van begeleiders – Voorbereiden van leraren in opleiding op begeleiding – Creëren van een basis voor een inhoudelijk programma
Formaliteit, Keuzevrijheid, Koppeling, Constellatie, Expertise, Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> – Optimaliseren aanbod van begeleiding – Optimaliseren van de match tussen begeleider en begeleide – Optimaliseren van de match tussen begeleide en leerwerkplek
Contact, Onderwerp, Sturing, Functies, Beoordeling	<ul style="list-style-type: none"> – Optimaliseren van inzet van begeleiding – Verhogen van de bijdrage van begeleiding aan het leren
Oordelen, Klik	<ul style="list-style-type: none"> – Signalering van problemen – Optimaliseren ondersteuning
Opbrengst	<ul style="list-style-type: none"> – De gerealiseerde kwaliteit van de begeleiding – De gerealiseerde bijdrage aan de het leren

8.3 DISCUSSIE

De conclusies van deze studie worden hierop volgend inhoudelijk bediscussieerd aan de hand van de volgende zeven thema's:

281

- de definitie van begeleiding;
- het belang van een klik;
- het verloop van een begeleidingsrelatie;
- handelen naar oordelen over geschiktheid, over selffulfilling prophecies;
- op zoek naar het werkplekcurriculum;
- kwaliteit bij het Opleiden in de School;
- dualisering in het HBO.

Per thema worden suggesties voor verder onderzoek gedaan.

8.3.1 DE DEFINITIE VAN BEGELEIDING

In dit onderzoek is de begeleiding bestudeerd zoals die in het kader van het Opleiden in de School is georganiseerd in samenwerkingsverbanden tussen lerarenopleidingen en scholen. Voor deze begeleiding lijkt enkel te worden uitgegaan van afspraken over de organisatie van personen, contactmomenten en beoordeling. Van een expliciet inhoudelijk programma voor begeleiding bleek geen sprake. In deze afspraken lijkt begeleiding vooral te worden gezien als een diadische relatie tussen de leraar in opleiding en een formeel toegewe-

zen leraar op de school, die hetzelfde vak verzorgt en is gecertificeerd als begeleider. Er is daarnaast begeleiding in een 2^e lijn, maar deze is in de praktijk vooral actief in organisatie en controle (ook beoordeling) en begeleidt enkel in probleemgevallen.

In de casestudy werd goed zichtbaar dat de begeleiding van het participeren in de praktijk van de leraar in opleiding niet alleen wordt uitgevoerd door de georganiseerde begeleiding. Diverse andere personen in de praktijk vervullen op bepaalde momenten een begeleidende rol. En hoewel niet is onderzocht wat deze begeleidingsrelaties precies aan opbrengst genereren, werd wel zichtbaar dat zij een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van de lerende. Het idee van Higgins & Kram (2001) om begeleiding van werkplekleren te definiëren als het geheel van relaties die van betekenis zijn voor de ontwikkeling van een lerende, lijkt daarmee beter aan te sluiten bij de daadwerkelijke praktijk, dan modellen die uitgaan van enkel een diadische relatie (vb in Jacobi, 1991). Om te kijken naar de betekenis van begeleiding van werkplekleren vanuit een perspectief van opleiden, volstaat het dan ook niet om enkel te kijken naar de georganiseerde begeleidingsrelaties. De bevindingen van dit onderzoek laten zien dat onderzoek naar georganiseerde begeleiding bij het werkplekleren gebaat is bij een operationalisatie waarmee de bijdrage van alle mogelijke relaties wordt bestudeerd.

282

Als wordt uitgegaan van een definitie van begeleiding als een geheel van betekenisvolle relaties van de lerende, kunnen alle relevante personen in de praktijk als begeleider fungeren. Om de praktijk van het Opleiden in de School te verbeteren zou hiermee een voorwaarde kunnen worden geformuleerd om begeleidingsprogramma's te ontwikkelen. Deze voorwaarde betekent dat het programma ruimte moet bieden voor het zelf kiezen van begeleiding. De argumentatie hiervoor is dat van het zelf kiezen van begeleiders een belangrijk positief effect kan worden verwacht op de opbrengst van werkplekleren (Kram, 1983). Zelf gekozen begeleiding leidt immers tot een grotere opbrengst dan begeleiding die wordt georganiseerd (Miller et al, 2000). Het zelf kiezen moet echter niet verder gaan dan het ondersteunen en toestaan van de mogelijkheid, want het zelf kiezen blijkt niet voor iedereen even succesvol te verlopen (vb in Baugh & Scandura, 1999; Dreher, Cox & Taylor, 1996; Ragins, Cotton & Miller, 2000). En op grond van afspraken aangeboden begeleiding levert nog altijd meer op dan geen begeleiding (Allen et al, 2004).

Hieruit volgt dat de fase van enkel afspraken over de organisatie van begeleiding bij het Opleiden in de School moet worden verlaten. Heldere afspraken over randvoorwaarden ten behoeve van toegang tot participeren in de praktijk en beschikbaarheid van begeleiding zijn van belang, maar de centrale focus moet hierbij liggen op het creëren van voorwaarden en omstandigheden waarmee begeleiding ontstaat die het leerproces optimaal kan ondersteunen. Het

kunnen aangaan van zelf geïnitieerde begeleidingsrelaties is daarbij een belangrijke mogelijkheid om te faciliteren. Overigens laat het onderhavige onderzoek zien dat een beperkte mate van zelf kiezen nu al bestaat, maar dan als een ‘illegale’ praktijk. Afspraken over plaatsing en koppeling worden gemanipuleerd omdat vooraf al werd verwacht dat dit tot meer opbrengst zou leiden. Zo wilde leraar in opleiding Fiona zich verzekeren van een leerwerktraject onder begeleiding van begeleider Penny, en bedacht begeleider Daan dat hij een betere begeleider zou zijn voor Frits dan de oorspronkelijk toegewezen begeleider. Daarnaast blijken er in diverse trajecten op diverse momenten andere zelfgekozen begeleiders meer van betekenis te zijn voor de leraar in opleiding dan de formeel en vooraf georganiseerde begeleiding. Zo noemt leraar in opleiding Iris op een bepaald moment de relatie met een collega van meer betekenis voor haar ontwikkeling in het leren omgaan met een bepaalde klas dan haar begeleider, terwijl ze die relatie toch ook als een productieve en goedlopende relatie ervaart.

De geconstateerde praktijk van meerdere begeleidingsrelaties die van betekenis zijn voor het leren in de praktijk, heeft ook betekenis voor de manier waarop moet worden gekeken naar het vervullen van de verschillende begeleidingsfuncties. Onderzoekers als Higgins & Kram (2001) en Scandura (Scandura & Pelligrini, 2007) stellen dat de positieve opbrengst van begeleiding van werkplekleren afhangt van een zo pluriform mogelijk aanbod in begeleidingsfuncties. Dit sluit aan bij stellingen als van Crasborn, Hennissen, Brouwer, Kort-hagen, & Bergen (2008) dat een begeleider veelzijdig moet zijn, en dus veel verschillende functies moet kunnen vervullen. In deze onderzoeken wordt steeds uitgegaan van de functies die één begeleider vervult. Als begeleiding wordt gedefinieerd als een geheel van relaties, kan ook worden gekeken naar de functies die het geheel vervult. Het is dan niet langer belangrijk dat één persoon zoveel mogelijk functies kan vervullen, maar dat zoveel mogelijk functies kunnen worden vervuld door het geheel van relevante personen. Op grond van dit onderzoek kan worden geconcludeerd dat in de praktijk al diverse functies door diverse personen worden vervuld. Verder inzicht in de manier waarop het geheel van begeleiders, respectievelijk teambegeleiding, functioneert en kan functioneren is wenselijk en vraagt om verder onderzoek.

8.3.2 HET BELANG VAN EEN KLIK

Uit dit onderzoek blijkt dat de klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding van groot belang is voor de opbrengst van de begeleiding. De mate waarin de personen die met het organiseren van begeleiding bij elkaar zijn gebracht op dat moment bij elkaar passen voor de taak, is van belang voor de bijdrage van de begeleiding aan het Opleiden in de School. Deze klik, of match

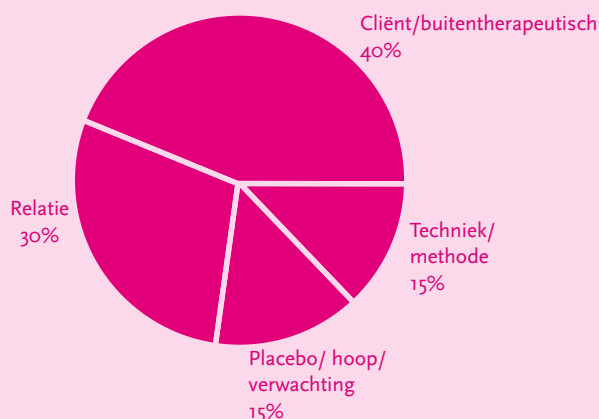
(Ehrich et al., 2004), blijkt echter een complex concept dat niet is te herleiden naar een of meerdere specifieke voorspellers. Onderzoek naar succes van programma's waarmee wordt geprobeerd een match te organiseren (Allen et al, 2006; Irving, Moore & Hamilton, 2003; Lankau et al., 2005; Parise & Forret, 2008; Wanberg et al, 2007) laat zien dat een goede 'klik' niet valt te regisseren. De klik kan dan ook niet worden gezien als een kenmerk dat hoort bij specifieke personen, het is een kenmerk van de relatie, een ervaring ten aanzien van de interactie tussen begeleider en leraar in opleiding. De kwaliteit van de interactie tussen de personen van de praktijk en de lerende hangt significant samen met de productiviteit van praktijkervaring (Zeichner, 2002). Een niet goed lopende relatie heeft negatieve gevolgen voor de ontwikkeling op de werkplek van de leraar in opleiding (Johnson, 2008). In dit onderzoek werd dit goed zichtbaar in de begeleiding van David bij het leerwerktraject van Niels. De disfunctionele relatie die ontstond heeft voor beiden een negatieve nasleep gehad ten aanzien van zelfvertrouwen en motivatie. Voor verder onderzoek kan op basis van de bevindingen van dit onderzoek de hypothese worden geformuleerd dat naast de ervaren opbrengst, ook de daadwerkelijke opbrengst toeneemt bij een betere klik.

Om deze bevinding verder te onderzoeken is het van belang vergelijkend onderzoek te doen naar andere praktijken waar de kern van de professie bestaat uit interactie tussen twee of meer personen met als doel om ontwikkeling bij één van de personen te begeleiden, zoals bijvoorbeeld in de therapeutische praktijk. Zo stellen Duncan, Miller & Sparks (2004) op basis van hun beschouwing van veertig jaar onderzoek naar het effect van therapie, dat de gewenste opbrengst voor maar liefst 30% voortkomt uit de kwaliteit van de relatie tussen cliënt en therapeut (zie kader 8.1). Het slagen van de therapeutische relatie is de grootste enkelvoudige factor voor succes. Opvallend daarbij is dat een succesvolle uitkomst slechts voor 15% kan worden verklaard door gebruik van een specifieke techniek.

Als de bevindingen van Duncan, Miller & Sparks worden vertaald naar de situatie van het begeleiden bij het OidS dan zou dat betekenen dat de gebruikte begeleidingstechnieken slechts een beperkte invloed hebben op het leren. Dit kan wellicht verklaren waarom onderzoek naar het begeleiden van leraren in opleiding nauwelijks laat zien welke manier van begeleiden leidt tot welke specifieke opbrengst (zie Hobson et al, 2009). Doorredenerend zou dit betekenen dat een uniforme invulling van begeleiding op basis van bepaalde technieken een nauwelijks nastrevenswaardige praktijk is. Als de relatie tussen begeleider en leraar in opleiding meer bepalend is voor het succes, dan is het vooral van belang als afspraken rond het OidS zich daar op richten. En hoewel therapie een andere aanleiding heeft dan begeleiding, kent de aard van de relatie dezelfde elementen van ontwikkeling van één persoon en het ondersteunen daarvan door de ander. Interessant is om middels verder onderzoek meer inzicht te

verwerven in wat het effect is van hoop en verwachting: wat is het effect van het enkele gegeven dat er begeleiding is? Wordt een deel van de kwaliteit van het begeleiden enkel veroorzaakt doordat er begeleiding wordt georganiseerd? Als dat het geval is, dan kan hiermee wellicht een deel van de opbrengst van het opleiden in de school worden verklaard. Waar nadere beschouwingen van de praktijk allerlei vragen opleveren over de potentie van de huidige begeleiding (zie bv Van Velzen, 2013), kan de ervaren verbetering door die begeleiding misschien deels worden verklaard door een effect dat voorkomt uit enkel organiseren van begeleiding. Anders gezegd: dat leraren in opleiding positieve ervaringen hebben met een praktijk waar onderzoekers vraagtekens bij zetten, kan voor een deel het gevolg zijn van het enkele feit dat er begeleiding is.

KADER 8.1



Duncan, Miller & Sparks (2004) stellen dat 40% van de uitkomst wordt bepaald door factoren buiten de therapie waarvan cliëntkenmerken een substantieel onderdeel zijn. 15% van de uitkomst komt voort uit het in therapie gaan (placebo effect). 15% volgt uit de gekozen methode en therapie. En 30% van het succes van therapie kan worden toegeschreven aan het succes van de relatie, de interpersoonlijke dynamiek.

8.3.3 HET VERLOOP VAN EEN BEGELEIDINGSRELATIE

Dit onderzoek beoogde meer inzicht te verschaffen in de wijze waarop begeleiding in de loop van een traject wordt ingevuld. De bevindingen laten vooral zien dat begeleiding een dynamisch proces is, dat op verschillende momenten een verschillende invulling kent, en dat het tot stand komt door een aantal op elkaar inwerkende elementen. Maar de bevindingen laten ook zien dat in de verschillende invulling op verschillende momenten overeenkomst bestaat in

het proces. Met name de start van een traject laat zien dat leraren in opleiding vooral bevestiging als doel voor de begeleiding zien, en dat in de eerste weken de begeleider voornamelijk de functie van gastheer vervult. De bevindingen van de casestudy sluiten aan bij de bevindingen van de eerste verkennende studie waar respondenten stellen dat er verschillende fasen zijn in de begeleiding van een leerwerktraject.

Onderzoek naar het verloop van informele begeleidingsrelaties (Bouquillon, Sosik, & Lee, 2005; Kram, 1985) laat zien dat een zelfgekozen begeleidingsrelatie drie fasen kent: afstemmingsfase, een productieve fase, en een verwijderingsfase. In de afstemmingsfase is een relatie nog niet productief, en in de verwijderingsfase is de relatie niet meer productief. Kijkend naar de hier bestudeerde trajecten valt op dat de afstemmingsfase herkenbaar is, en dat de relatie tijd nodig heeft om productief te worden; de leraar in opleiding wil eerst weten waar hij aan toe is, en de begeleider wil weten wat voor vlees hij in de kuip heeft. Daarna worden verwachtingen afgestemd en over opvattingen en standpunten wordt onderhandeld. Gaandeweg krijgt de begeleiding vorm in reactie op elkaar en de dynamiek van het werkplekleren.

De natuurlijke laatste fase is enkel bij één relatie van de bestudeerde trajecten duidelijk vastgesteld in de data. De betreffende leraar in opleiding manipuleert het programma om een nieuw traject bij een eerdere begeleider uit te kunnen voeren omdat hij dat van groot belang acht voor zijn verdere ontwikkeling (zie traject Niels-Robert). Gaandeweg het traject ervaren beiden een einde aan het nut van de relatie en wordt de relatie om die reden niet verder voortgezet. Het traject wordt beëindigd en de leraar in opleiding start met een nieuw traject op een andere school. Het manipuleren van het programma vanuit de sterke wens om een relatie voort te zetten, komt vaker voor in de casestudy. Ook in de interviews bij de eerste verkenning zijn uitspraken aangetroffen die deze wens laten zien (zie H4). Dit toont aan dat de bestaande praktijk niet voor elke student voorziet in de behoefte ten aanzien van begeleiding. In sommige situaties is het voortzetten van een relatie blijkbaar zo belangrijk dat zelfs formele afspraken over de organisatie worden gemanipuleerd.

De vraag die het voorgaande opwerpt is of de praktijk van steeds nieuwe relaties op nieuwe plaatsen opstarten wel de meest efficiënte inrichting van het werkplekleren is als onderdeel van de opleiding. Is het verstandig om relaties midden in de productieve fase af te breken? De lerarenopleidingen waarvan de bestudeerde leerwerktrajecten deel uitmaken, kennen elk opleidingsjaar een eigen leerwerktraject met een eigen duur (acht weken, zestien weken of tweedertig weken). Als de leraar in opleiding het opleidingstraject zonder bijzonderheden doorloopt, voert hij vier leerwerktrajecten uit, waarvoor de afspraak is dat ze steeds op een andere locatie en onder een nieuwe begeleider worden uitgevoerd (een afspraak waar blijkens de casestudy van wordt afgeweken). Als

de begeleidingsrelatie bij elk leerwerktraject tijd nodig heeft om productief te worden en midden in de productieve fase wordt afgebroken, om vervolgens een nieuwe relatie te starten, dan lijkt er geen sprake te zijn van een optimale aansluiting op het verloop van een begeleidingsrelatie. Gezien vanuit de ontwikkeling van de leraar in opleiding, is het afbreken van een relatie terwijl die nog productief is, als twijfelachtig te beschouwen. Maar niet alleen kan de praktijk van een steeds wisselende leerwerkplek worden beschouwd vanuit betekenis voor de begeleidingsrelatie. Het steeds wisselen van omgeving heeft zeker ook betekenis voor het geheel van het leerproces. Het kost tijd voor een aankomende leraar om bekend te raken met een nieuwe context. Pas als dat zo is kan het leren op gang komen (Berliner, 2001). Het steeds moeten opbouwen van een nieuwe begeleidingsrelatie in een steeds nieuwe omgeving lijkt dan ook niet effectief vanuit het perspectief van leren. Weliswaar kunnen andere doelen in ogenschouw worden genomen, zoals het verkennen van verschillende praktijken, maar dan moeten alle leerwerktrajecten ook voldoende tijd hebben om dat doel te kunnen verwezenlijken. De hier bestudeerde trajecten van derdejaars studenten omvatten slechts een achttal weken, en of daarmee het leerdoel dan gediend is, is zeer de vraag. Verder onderzoek naar de effecten op de ontwikkeling van een steeds wisselende leerwerkplek lijkt dan ook nodig.

8.3.4 HANDELEN NAAR OORDELEN OVER GESCHIKTHEID; OVER SELFFULFILLING PROPHECIES

In de focusgroepgesprekken stellen de ervaren begeleiders dat zij verschillend handelen bij verschillende leraren in opleiding en dat onder meer de veronderstelde mate van geschiktheid voor het beroep een van de belangrijke redenen is voor meer sturing (§4.3). De begeleiders zeggen dat zij de leraren in opleiding die zij niet geschikt achten voor het beroep, minder ruimte geven om eigen activiteiten en gespreksonderwerpen te kiezen. Dit betekent dat zij op basis van een oordeel over de geschiktheid voor het beroep de leraar in opleiding op een bepaalde manier benaderen. Het oordeel van deze geschiktheid ontstaat in de eerste weken. Dit suggereert dat fenomenen als selffulfilling prophecy (Merton, 1948), het Pygmalionprincipe (Rosenthal & Jacobson, 1968), en firstimpressionbias (Rabin & Schrag, 1999) een rol spelen in de praktijk van het begeleiden bij het OidS.

Merton (1948) introduceert het fenomeen van de selffulfilling prophecy (SFP) als een foute voorspelling of verwachting die toch bewaarheid wordt omdat mensen door hun handelen de situatie (onbewust) manipuleren (Merton, 1948). Rosenthal & Jacobson (1968) onderzochten dit fenomeen in het onderwijs en introduceerden het Pygmalionprincipe: onjuiste beelden van de docent

over de leerling hebben effect op de ontwikkeling van leerlingen. Dit kan zowel foutieve positieve als foutieve negatieve verwachtingen betreffen. Het effect op de ontwikkeling is niet langdurig en blijvend, maar de foutieve beelden en verwachtingen hebben wel een tijdelijk meetbaar effect op het functioneren en de ontwikkeling van de lerende (Jussim & Harber, 2005). Een verwant fenomeen betreft de firstimpressionbias (Rabin & Schrag, 1999): vooringenomenheid die ontstaat bij de eerste indruk en van invloed is op daaropvolgend handelen. Dit vooroordeel heeft eveneens het gevaar in zich om een SFP te worden, daar mensen vooral geneigd zijn te zoeken naar bevestiging van een eerste oordeel en niet naar informatie om een eerste indruk objectief te toetsen (Fiske, 1981, Ambady & Gray, 2002).

In de praktijk van het Oids wordt de geschiktheid voor het beroep door de begeleiders gezien als een belangrijk gegeven voor hun begeleiding. Zij noemen een leraar in opleiding geschikt als deze het lef heeft om voor de klas te gaan staan, contact maakt met de leerlingen, oprecht geïnteresseerd is, open staat voor de omgeving en initiatief neemt. Ongeschikt voor het beroep is een afwachtende, onzekere of gesloten leraar in opleiding die geen contact kan maken met de leerling (zie H4). Dit oordeel heeft betrekking op diverse kenmerken op het interpersoonlijk gebied. Om meer inzicht te verwerven in SFP bij het begeleiden is het van belang te verwijzen naar het thin-slices onderzoek van onder meer Ambady & Rosenthal (1992) waaruit blijkt dat mensen betrekkelijk snel en betrouwbaar een oordeel kunnen vellen over interpersoonlijke vaardigheden. Zij lieten een groot publiek een kort fragment van een hen onbekende docent zien (thin-slice). De beschouwers bleken in staat om snel een redelijk valide oordeel over diens interpersoonlijke vaardigheden te vellen. Maar een dergelijke snelle redelijk betrouwbare beoordeling gaat nadrukkelijk niet op voor andere gebieden. Snelle oordeelsvorming is onbetrouwbaar gebleken voor het inschatten van bijvoorbeeld cognitieve kwaliteiten, zorgvuldigheid, of het inschatten van de mate van gewetensvol handelen (Ambady & Gray, 2002). Het idee dat een leraar in opleiding snel een betrouwbaar oordeel kan vellen over de interpersoonlijke kwaliteiten van de leraar in opleiding is daarmee aannemelijk; een snelle inschatting van andere kwaliteiten nadrukkelijk niet.

Dat SFP, het Pygmalion-principe en firstimpressionbias relevant zijn voor de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School blijkt uit de case-study, en dan met name bij het traject David-Niels. Niels is tot dan toe getypeerd als een goede student, en in een eerder bestudeerd traject (Robert-Niels-Emma) heeft hij ook conform deze typering gepresteerd. David werd tot dan toe getypeerd als een bekwame begeleider. Bij de eerste kennismaking heeft begeleider David al een negatieve indruk over de kwaliteiten van Niels, en Niels heeft geen goede indruk van David als begeleider. David twijfelt aan de geschiktheid van Niels. Zijn eerste indruk van de interpersoonlijke kwaliteiten

van Niels is negatief, en hij twijfelt aan de positieve beoordeling van de vorige begeleider. Vanaf de start handelt David ook in lijn met deze twijfel, en dat leidt tot de ervaring van Niels dat David geen goede begeleider is. Omdat er ook een slechte klik is, ervaren beiden de relatie als negatief. Gaandeweg het traject gaan Niels en David ook steeds slechter presteren, Niels in de praktijk en David als begeleider. De begeleidingsrelatie wordt een problematische relatie waar allerlei andere personen bij betrokken raken. En uiteindelijk is er een negatieve eindbeoordeling van Niels, en een heel negatief oordeel van Niels over de kwaliteiten van David. De relatie tussen David en Niels is op het einde van het traject dermate disfunctioneel dat het de dagelijkse gang van zaken sterk beïnvloedt. Niels voelt zich niet meer veilig in de omgeving, omdat de omgeving vooral loyaal is naar de begeleider (die ook als goed bekend staat) en Niels presteert niet meer goed in de praktijk. Dat het hier een foutief oordeel betreft blijkt uit het feit dat Niels vooraf als een goede student bekendstond, naderhand is afgestudeerd, en inmiddels een vaste aanstelling heeft waar hij naar tevredenheid van de school het beroep van leraar uitoefent. Het oordeel dat David een slechte begeleider is, blijkt eveneens onterecht. Vooraf stond hij als goed bekend, en in het opvolgende traject David-Erik wordt David weer als een goede begeleider gezien. Dus voorafgaand aan dit traject waren er geen twijfels over de geschiktheid. Uiteindelijk is er geen twijfel over de geschiktheid van beiden. Tijdens het traject werd Niels niet als geschikt gezien en ging hij slechter presteren, en werd David door Niels als slechte begeleider gezien en kon hij als begeleider geen positieve bijdrage leveren.

289

Dat het fenomeen ook een positief effect kan hebben wordt zichtbaar in het traject waar Anneke wordt begeleid door Nico. Anneke komt met negatieve gevoelens naar de eerste kennismaking omdat ze helemaal niet naar die school wil. Ze zit in de hal te wachten op Nico die te laat is voor het eerste gesprek, en wordt daardoor nog meer ontevreden. Dan wordt ze door andere collega's meegenomen naar de kantine waar een feeststemming heerst omdat een project doorgang krijgt. Ze gaat mee in de vrolijke sfeer, en als Nico haar ziet is zijn eerste indruk die van een heel vrolijk, open en positief iemand. Hij zegt dat vanaf dit eerste kennismakingsmoment deze indruk bepalend is voor zijn activiteiten. De indruk van een positieve persoonlijkheid zet meteen de toon voor de goede relatie die daar later uit volgt.

Het fenomeen dat een eerder gevormde overtuiging moeilijk losgelaten wordt en zo een rol speelt, moet evenals de mogelijkheid dat een foutief oordeel van de georganiseerde begeleiding nadelige gevolgen kan hebben op de prestaties van een leraar in opleiding, verder worden onderzocht. Vragen die op grond van dit onderzoek kunnen worden geformuleerd betreffen de omvang van dit fenomeen, en met name ook wat kan worden ondernomen om de risico's op schadelijke gevolgen te verkleinen.

8.3.5 OP ZOEK NAAR HET WERKPLEKCURRICULUM

De effectiviteit van een werkplek als leersituatie hangt samen met de mate waarin er bewust wordt nagedacht over wat de werkplek biedt als leeromgeving: het zogenoemde werkplekcurriculum (Kessels & Poell, 2011). Daarbij moet oog zijn voor de beperkingen van wat de werkplek als leersituatie kan bieden (Nijhof & Nieuwenhuis, 2008). Het opleiden in de school beoogt van de werkplek een onderwijsleersituatie zelfs een substantieel onderdeel van de opleiding (40%) te maken. Daarbij is de vraag wat dat werkplekcurriculum dan betekent voor het opleidingscurriculum, en wat van de begeleider kan worden verwacht.

De wens om meer gebruik te maken van de mogelijkheden van de werkplek voor het opleiden van toekomstige beroepsbeoefenaars, beperkt zich niet tot het domein van de lerarenopleiding. Studies naar opleidingspraktijken in de Verenigde Staten binnen de technische, juridische en ook de medische opleidingen laten zien dat het denken in lineaire opleidingsmodellen niet voldoet. Wisselwerking tussen praktijk en opleiding is een van de belangrijkste uitdagingen in het vormgeven van nieuwe opleidingspraktijken. Wat echter bij overzichten over de technische opleidingen (Sheppard, Macatangay, Colby & Sullivan, 2009) en medische verzorgende opleidingen (Benner, Sutphen, Leonard & Day, 2010) naar voren komt, is dat er een duidelijk onderscheid lijkt te worden gemaakt in wat op de opleiding en wat in de praktijk geleerd moet worden. Bij ingenieurs gaat het bijvoorbeeld in de praktijk minder om de technische kennis en vaardigheden, maar juist om het samenbrengen van deze kennis en vaardigheden met andere (ondermeer sociale) onderdelen van het beroep. Bij verpleging moet het werkplekleren bijvoorbeeld meer specialisatie in een bepaalde richting opleveren, en moet het de algemene vaardigheden op een specifiek klinisch gebied aanscherpen en verdiepen (bijvoorbeeld cardiologie).

In de Nederlandse initiële lerarenopleiding lijkt het onderscheid tussen leren in de praktijk en in de opleiding veel minder uitgewerkt. Alles moet op de opleiding worden geleerd, en alle toepassing daarvan moet in de praktijk worden aangeleerd. Onderscheid tussen het specifieke van de werkplek lijkt niet te worden benoemd, evenmin als wat er nu precies op de opleiding moet worden geleerd in verhouding tot de competenties die op de werkplek moeten worden verworven. Inzicht in de specifieke kwaliteiten en restricties van beide leersituaties lijkt nauwelijks aanwezig. Op grond van de hier bestudeerde praktijk kan dan ook worden gesteld dat het zaak is dat middels verder onderzoek meer inzicht wordt verkregen in de mogelijke bijdrage van leeractiviteiten op een school aan het curriculum, en dan in relatie tot de mogelijke bijdrage van leeractiviteiten op de opleiding: wat bieden beide leraarsituaties aan de ontwikkeling van competenties voor een leraar in opleiding?

8.3.6 KWALITEIT VAN DE OPLEIDINGSSCHOOL

Dit onderzoek naar de georganiseerde begeleiding van tweedegraads leraren tijdens hun initiële opleiding, laat zien dat deze begeleiding vorm krijgt als interactie tussen de betrokken personen en de dynamiek van de werkplek. De begeleiding is vooral de resultante van de dynamiek van het participeren, het specifieke van de betrokken personen, en het succes van de relatie (klik). De bijdrage die de begeleiding kan leveren aan de ontwikkeling van competenties op de werkplek is daarmee afhankelijk van wat er voorvalt in de praktijk, van de ervaren kwaliteit van de relatie, van de kwaliteiten van de betrokkenen en van de opvattingen van de begeleiders. Deze uitkomst sluit aan bij de bevindingen van het onderzoek van Timmermans (2012) die eveneens het Opleiden in de School heeft onderzocht om zicht te krijgen op de kwaliteit van de opleidings-school. Haar onderzoek betrof competentieontwikkeling als uitkomst van het leeraanbod en taken van de werkplek (*affordance*) in verhouding tot keuzen die de leraren in opleiding uit dit aanbod maken (*agency*). Hoewel zij geen inhoudelijke uitspraak doet over invulling van de begeleiding en de bijdrage die dit levert aan de ontwikkeling, laten de bevindingen van Timmermans zien dat de ideeën en opvattingen van de begeleiders bepalend zijn voor de leeractiviteiten van de leraren in opleiding. Onderhavig onderzoek laat daarop aanvullend zien hoe de opvattingen van begeleiders onderdeel zijn van de begeleiding, en geeft inzicht in de manier waarop opvattingen van begeleiders via hun begeleiding een rol spelen in het werkplekleren. Daarin is met name van belang dat zichtbaar wordt hoe de opvattingen invloed hebben op de ervaren opbrengst van begeleiding, die dus meer maar ook minder in lijn kan liggen met de door de opleiding beoogde competentieontwikkeling.

Waar op grond van dit onderzoek wordt gesteld dat er invloed uitgaat van de kenmerken van de betrokken personen op de vormgeving van de begeleiding, ziet Timmermans geen eenduidig verband tussen individuele kenmerken van de leraar in opleiding en de leeractiviteiten die de begeleider aanbiedt. Timmermans kijkt hierbij overigens niet naar persoonskenmerken of persoons-eigenschappen. De resultaten van dit onderzoek geven de mogelijkheid om de bevindingen van Timmermans verder te duiden. Omdat het juist de wisselwerking van kenmerken met andere elementen is die zorgt voor de uiteindelijke invulling van de begeleiding, is een verband met de aangeboden activiteiten ook niet eenvoudig, en zeker niet eenduidig zichtbaar. Het aanbod en de keuze daarin kan dan ook niet direct één op één te herleiden zijn naar de kenmerken van de leraar in opleiding. Dit werd in de hier uitgevoerde case-study zichtbaar waar de invloed van de kwaliteiten van dezelfde personen niet in elke begeleidingssituatie leidde tot dezelfde invulling van begeleiding (zie H7). Dit sluit aan bij de suggestie van Timmermans (p.217) dat het maatwerk zou kunnen betreffen. Op grond van dit onderzoek moet echter wel worden

opgemerkt dat het hier dan enkel een intuïtieve, niet expliciete vorm van maatwerk zou betreffen en niet het maatwerk dat zou moeten worden nagestreefd. De gewenste vorm van maatwerk bestaat uit een bewust gekozen manier van handelen op grond van een zorgvuldige afweging van wat de lerende het beste zou passen om tot het meest optimale resultaat te komen.

Verder onderzoek moet zicht bieden op het organiseren van maatwerk: welke principes kunnen worden gebruikt om de leersituatie van de school passend te maken voor de lerende? En hoe kan de begeleiding door de collega's in de praktijk komen tot een zorgvuldig afgewogen manier van handelen waarmee optimaal recht kan worden gedaan aan verschillen tussen personen en situaties?

8.3.7 DUALISERING IN HET HBO

Reenalda (2011) heeft de praktijk van dualisering in het Nederlandse Hoger Beroeps Onderwijs onderzocht. Zij concludeert dat de hbo-opleidingen, waaronder de tweedegraads lerarenopleidingen, erin zijn geslaagd het leren op de werkplek op organisatorisch niveau een onderdeel van de opleiding te laten zijn, maar dat een eenduidige, of zelfs duidelijke bijdrage aan de ontwikkeling van de studenten vooralsnog niet zichtbaar is. Zij constateert dat begeleiding wordt gezien als een belangrijk onderdeel van het duale opleiden, maar dat dit vooral vorm krijgt als reactie op de dagelijkse praktijk en niet op grond van een afgestemd idee over hoe de begeleiding onderdeel zou moeten zijn van een duaal opleidingstraject. In overeenkomst met de bevindingen van onderhavig onderzoek, beschrijft Reenalda eveneens een praktijk waarin begeleiders allemaal verschillend te werk gaan, veelal als reactie op wat er op de werkplek gebeurt. Zij merkt daarbij op dat de persoonlijk ervaren behoeften van begeleiders daarbij een grote rol lijken te spelen. De gepresenteerde resultaten van onderhavig onderzoek laten zien dat die specifiek ervaren behoeften van begeleiders zich op verschillende manieren kunnen uiten in de praktijk en via de percepties van de kwaliteit van de relatie van invloed zijn op de bijdragen van de begeleiding aan het leren op de werkplek. Verder wordt op grond van onderhavig onderzoek duidelijk dat het reactieve karakter van de begeleiding veel meer een gelaagd en complex fenomeen is. De reactie vindt niet alleen een oorsprong in wat er in de specifieke situatie van de werkplek gebeurt, maar ook in de betrokken personen en in de wisselwerking tussen die personen. Nog meer dan het onderzoek van Reenalda al laat zien, tonen de bevindingen van dit onderzoek het autonome karakter van een gesitueerd leerwerkproces. Verder toont Reenalda een praktijk van grote verschillen in expertise van de begeleiders ten aanzien van het beroep en van begeleiding. Zij verbindt daaraan de stelling dat begeleidingsexpertise een voorwaarde is voor de kwaliteit.

In onze casestudy zijn de begeleiders geselecteerd op kwaliteit: het zijn gecertificeerde en ervaren begeleiders die zowel op de werkplek als op de opleiding worden gezien als goede begeleiders. En hoewel er kan worden gediscussieerd over de waarde van de gehanteerde criteria ten aanzien van het vaststellen van expertise, benaderen de betreffende begeleiders in ieder geval de best voorkomende praktijkexpertise ten aanzien van begeleiding. Uitgaande van de aanwezigheid van expertise ten aanzien van begeleiding, blijkt dat dit niet direct bepalend is voor het succes van de begeleiding, respectievelijk voor de bijdrage aan het leren. Expertise op zich leidt niet tot een vaststaande mate van kwaliteit. De conclusie van Reenalda moet op grond van de bevindingen van onderhavig onderzoek worden genuanceerd. Expertise ten aanzien van begeleiding kan verschillende vormen hebben, en een verschillende rol spelen in de begeleiding (zie H6). De mate waarin aanwezige begeleidingsexpertise een rol speelt bij de ontwikkeling van de leraar in opleiding hangt af van de relatie en de specifieke kenmerken van een traject. Expertise kan dus wel als een voorwaarde worden gezien, maar aanwezigheid op zich is geen goede voorspeller voor te realiseren kwaliteit. Verder onderzoek naar de betekenis van expertise, en de verschillende gebieden van expertise, is van belang.

8.4 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

293

Op grond van de bevindingen van deze studie zoals toegelicht in §8.1 en §8.2, en reflecties daarop vanuit theorie in §8.3, wordt in deze paragraaf een aantal implicaties besproken voor de praktijk van het Opleiden in de School en de begeleiding daarbij. Tenslotte volgt een opsomming van concrete aanbevelingen voor de praktijk.

8.4.1 MEER DIALOOG

De bevindingen van dit onderzoek sluiten aan bij een recente reeks constatering dat de praktijk van het Opleiden in de School meer dialoog behoeft (zie bv Bolhuis, Buitink & Onstenk, 2010; Reenalda, 2011). Waar dialoog op bestuurlijk niveau over samenwerking al heeft geleid tot een organisatorische inbedding van leren in de praktijk, is het nu van belang om een inhoudelijke dialoog aan te gaan over de invulling van het werkpleklernen. En in het verlengde daarvan, wat moet daarbij van begeleiding worden verwacht? In deze dialoog moet de leeropbrengst centraal staan. Wat kan en moet de opbrengst zijn van leren door te participeren in de praktijk en wat moet begeleiding daaraan bijdragen? Deze dialoog moet zo dicht mogelijk bij de specifieke praktijk worden gevoerd. Bestuurlijke naïviteit moet worden vermeden. De inhoudelijke vormgeving kan niet worden afgesproken op bestuursniveau en middels beleid ef-

fectief worden overgedragen naar de praktijk. Enkel door ontwikkeling in de praktijk met de mensen van de praktijk kan daadwerkelijke kwaliteit ontstaan. Een dialoog tussen de werkelijk betrokkenen van school en opleiding, betekent een systematische gerichte uitwisseling tussen uitvoerende lerarenopleiders en begeleiders in de school. In de termen van curriculuminnovatie: de dialoog moet plaatsvinden op het niveau van het gerealiseerde curriculum en moet gaan over wat het beleid daadwerkelijk betekent in de praktijk. In die praktijk moet een situatie ontstaan waarmee recht gedaan kan worden aan de mogelijkheden van elke leersituatie, van elke lerende en van elke begeleider. Optimale ondersteuning van het leerproces van de leraar in opleiding moet nadrukkelijk centraal staan. Inhoudelijk niet ter zake doende uitgangspunten – zoals 40% op de werkplek gesitueerd – moeten, waar mogelijk, losgelaten worden omdat zij geen evidentie hebben ten aanzien van het leren zelf. Het werkplekleren en de begeleiding moeten zorgen voor een zo goed mogelijke ontwikkeling van de leraar in opleiding. Het geheel van leren op de opleiding in combinatie met het leren in de praktijk moet in lijn met de kwalificatie-eisen zorgen voor voorbereiding op het beroep. Hiervoor zal een partnerschap dan ook meer inhoudelijke samenwerking moeten zoeken. Opleiders van lerarenopleidingen en begeleiders zullen moeten werken aan het gezamenlijk curriculum, de uitleg van dat curriculum, en moeten onderzoeken met welke leeractiviteiten in de praktijk welke gewenste ontwikkeling kan worden bereikt. Anders gezegd: hoe creëer je een opleiding waar de kwaliteiten van de opleiding en de kracht van de praktijk optimaal afgestemd zijn om leraren op te leiden?

De dialoog over de begeleiding moet zich echter niet alleen richten op de opbrengst van het werkplekleren en de vormgeving van de begeleiding. Opleiders en begeleiders moeten samen zicht krijgen op kenmerken van beginnende beroepsbeoefenaars. Wat typeert een leraar in opleiding? Wat zijn de leerbehoeften in verschillende fasen van het traject naar startbekwaamheid? Wat zijn goede sequenties in het verwerven van benodigde kennis en vaardigheden? Wat zijn factoren die beroepsontwikkeling bespoedigen? En wat zijn factoren die ontwikkeling afremmen? Bij al deze vraagstukken speelt de vraag hoe het leren optimaal wordt in een wisselwerking tussen activiteiten op de opleiding en op de school.

Participeren in de dagelijkse praktijk leidt niet zomaar tot het leren van een beroep op het gewenste niveau. Om gerichte leeractiviteiten te ondersteunen in de praktijk is zicht op de specifieke praktijk nodig. Welke aanwezige mogelijkheden kunnen worden benut voor het verwerven van welke specifieke competenties? En hoe verhouden zij zich tot het gewenste niveau van de kwalificatie-eisen? Dit vereist zowel overzicht ten aanzien van de te verwerven competenties ten aanzien van het beroep van leraar in het algemeen als dat van vakleraar in het bijzonder. Dialoog moet de school en de opleiding samen

brengen op het niveau van de uitvoering, zodat beide hun bijdragen kunnen optimaliseren om te zorgen dat een leraar in opleiding een zo passend mogelijke leerweg kan vinden. Daarbij is het uitdrukkelijk niet zinvol om op grote afstand afspraken te maken over *wat* een begeleider precies moet doen. Wel is het van belang te expliciteren welke bijdrage aan de leerweg van begeleiding wordt verwacht. En als het van toepassing is, is het van belang duidelijk te maken welke keuzen ten aanzien van de invulling van de begeleiding nadrukkelijk wel of niet gedragen worden in de samenwerking. Zo zullen er praktische beperkingen zijn die vragen om begrenzingen. Met name ten aanzien van de risico's ten aanzien van het primaire proces van de school is het zaak helderheid te verschaffen over minimale eisen aan de prestaties van de leraar in opleiding.

De kwaliteit van de begeleiding komt uiteindelijk tot stand in de afstemming op de specifieke situatie. Kwaliteit is daarmee een concept dat kleinschalig moet worden benaderd en dat niet gebaat is bij het richten op geüniformeerde praktijken. Dit betekent overigens iets anders dan iedere begeleider op zijn eigen kompas te laten varen. Het maatwerk moet expliciet en onderbouwd worden vormgegeven, en niet intuïtief en op basis van eigen, niet geëxpliciteerde, opvattingen van individuen.

Deze op dialoog gebaseerde en meer gesitueerde benadering voor kwaliteit van de begeleiding, zal ook een weerslag moeten krijgen in de certificering en de daaropvolgende professionalisering van de begeleiding. Hierin zal meer moeten worden gestuurd op het voeren van dialoog tussen opleiding en werkplek, waarbij invulling moet worden gegeven aan de verschillende perspectieven en rationaliteiten van waaruit de verschillende partijen het werkplekleren zullen benaderen. En om de dialoog niet afhankelijk te laten zijn van de individuele inzet, zal op organisatieniveau van de samenwerking moeten worden geïnvesteerd in het opzetten en continueren van dialoog. Er zal dus geld en tijd moeten worden gestopt in regelmatig en doelgericht overleg tussen de uitvoerenden van opleiding en school. De lijnen tussen de opleider op de lerarenopleiding en de begeleider op de school moeten kort zijn. Ook in accreditatie zou het van belang zijn eisen te stellen met betrekking tot het faciliteren en ondersteunen van deze dialoog.

8.4.2 GEORGANISEERDE BEGELEIDING EN DE KLIK

Algemene afspraken en structuren leveren basisvoorwaarden voor het werkplekleren in een opleidingscontext. Maar het realiseren van de basisvoorwaarden zelf is geen garantie voor een bijdrage aan het leren (cf. Timmermans, 2012). Dit geldt evenzo voor de begeleiding: begeleiding is van belang voor het leren, maar het organiseren van begeleiding op zich is geen garantie voor succes. Uit dit onderzoek blijkt immers dat de bijdrage die begeleiding kan

leveren aan het leren onder meer afhankelijk is van de relatie, en dan vooral in de mate waarin de begeleider en de leraar in opleiding in het kader van de taak bij elkaar passen, ofwel de klik tussen beiden.

Allereerst moet in de praktijk worden gezocht naar manieren om ruimte te bieden aan het zelf kiezen van begeleidingsrelaties (zie §8.3.1). Zelfgekozen relaties blijken immers effectiever (Kram, 1983; Miller et al, 2000). Maar omdat het zelf kiezen niet voor iedere lerende een optimale situatie biedt (Ragins, Cotton & Miller, 2000), moet in de praktijk ook – waar nodig – begeleiding worden georganiseerd. Met deze georganiseerde begeleiding worden leraren in opleiding aan begeleiders gekoppeld, bij voorkeur op grond van een programma dat zoveel mogelijk rekening houdt met de kenmerken van de betrokkenen. In deze situaties is het vervolgens zaak rekening te houden met het gegeven dat de klik tussen beiden van groot belang is voor het succes van de relatie. In de afspraken rond de georganiseerde begeleiding moet dan ook worden ingebouwd dat er aandacht is voor de kwaliteit van de klik. Relaties waarover betrokkenen zeggen dat er een slechte klik is, moeten meteen worden afgebroken. Op grond van de bevindingen van dit onderzoek kan immers worden gesteld dat het onwaarschijnlijk is dat deze relaties snel voldoende functioneel kunnen worden, terwijl er een groot risico is dat er negatieve gevolgen zijn voor begeleider en leraar in opleiding.

296

Afgaande op de hier bestudeerde leerwerktrajecten, kan worden aangenomen dat personen al vroeg in de relatie weten of het klikt of niet, en dat personen uit strategische overwegingen de relatie goed proberen te houden. Als er de mogelijkheid is om na een drietal weken uit te kunnen spreken of de personen het idee hebben dat ze goed bij elkaar passen, en ze vervolgens de mogelijkheid hebben een andere begeleider te kiezen, dan zal dat kunnen leiden tot een meer productieve praktijk van georganiseerde begeleiding. Het vroeg in de relatie aangeven van de kwaliteit van de relatie heeft als bijkomend voordeel dat het een signalerende functie kan hebben. Studenten die voortdurend geen voldoende klik hebben, of begeleiders die steeds vinden dat een student niet bij hen past, worden snel opgemerkt. Met deze personen kan dan worden gekeken naar de oorzaak, en vervolgens kan blijken dat er sprake is van bijzondere omstandigheden die gevolgen moeten hebben. Zo kan blijken dat een student moeilijk of zelfs niet begeleidbaar is, en kan blijken dat een begeleider enkel voor specifieke studenten geschikt is voor de taak van begeleider, of wellicht helemaal niet geschikt is voor het begeleiderschap.

Bij dit onderzoek is geprobeerd helder te krijgen waar de klik precies op berust. Dit is niet gelukt. Er is in gesprekken met ervaren begeleiders geen overeenstemming bereikt over wat de klik precies is in de praktijk. Dit onderzoek kwam niet verder dan de conclusie dat de klik een perceptie is, die voor alle betrokkenen duidelijk is, en tussen de betreffende betrokkenen nauwelijks verschilt. Anders gezegd: beide partijen lijken dezelfde ervaring en waardering

van klik te hebben. Onderzoek biedt geen inzichten om de totstandkoming van een goede klik te kunnen bewerkstelligen. Het organiseren van een klik is een dusdanig complexe aangelegenheid dat het niet lukt een daarin een succesvolle praktijk te organiseren (cf. Allen et al, 2006; Parise & Forret, 2008). Een klik blijkt niet te voorspellen, alleen te constateren. Er kan dus enkel worden gekeken naar de mate waarin de betrokkenen een klik ervaren. Op basis van de bevindingen van onderhavig onderzoek kan voorlopig worden aangenomen dat de klik al vrij snel in de relatie bekend is. Professionaliteit van begeleiden zou dan betekenen dat je als begeleider let op de mate waarin je een klik ervaart en op basis hiervan een beslissing neemt om te begeleiden dan wel om je als begeleider terug te trekken. Een goede leraar in opleiding is bewust van het belang van een goede klik, en zal zijn ervaring duidelijk kenbaar moeten maken op het moment dat hij een slechte klik constateert.

Op grond van de bij dit onderzoek beschreven leerwerktrajecten is aannemelijk dat een begeleider op basis van de klik in het ene geval een belangrijke bijdrage levert, maar in het geval van onvoldoende klik, geen of zelfs een negatieve bijdrage levert aan het werkplekleren. Bewustwording van deze houding moet dan ook onderdeel zijn van professionalisering van begeleiders. Daarbij is het van belang dat wordt uitgegaan van de veronderstelling dat een begeleider uiteraard probeert om een goede relatie te bewerkstelligen, maar vooral ook leert zien of de relatie wel of niet goed is.

8.4.3 NAAR EEN ANDERE KIJK OP BEGELEIDING

Met begeleiding kunnen verschillende functies worden uitgevoerd, en de bijdrage die begeleiding levert aan het werkplekleren neemt toe als meer functies worden vervuld (Scandura & Pellegrini, 2007). In de huidige visie op georganiseerde begeleiding is het gebruikelijk om één, of wellicht twee, personen aan te wijzen om in alle functies te voorzien. Dit onderzoek laat echter zien dat er naast de formele begeleiding ook veel informele begeleiding voorkomt die een belangrijke, en soms zelfs grotere, bijdrage levert aan het leren. In plaats van kwaliteit van de begeleiding te zien als de mate waarin één iemand uiteindelijk alle functies weet uit te voeren, kunnen ook de functies centraal worden gesteld. Dat betekent: niet kijken of de georganiseerde begeleiding de functies vervult, maar kijken of alle functies goed worden vervuld, ongeacht wie ze vervult. Dit betekent dat de basisvoorwaarden voor begeleiding moeten worden uitgedrukt in termen van het gehele leerwerktraject, en niet verbonden aan één persoon. Alle werknemers van een Opleidingsschool zouden desgewenst een functie kunnen en mogen vervullen. Begeleiding van een leraar in opleiding is dan niet meer de taak die wordt toegewezen aan één of twee specifieke personen. De uitdaging is dan wel om goed zicht te hebben op de mate waarin functies optimaal vervuld worden, en het te signaleren als func-

ties onvoldoende worden uitgevoerd. Voorliggend onderzoek laat zien dat de lerende zelf een hele goede informatiebron is voor overzicht op alle relaties en welke functies zij uitvoeren. Het is daarmee voor de hand liggend dat de leraar in opleiding meer centraal komt te staan bij het bewaken van deze kwaliteit.

Hoewel het een verschuiving zou zijn in het huidige denken over begeleiding, zal het een minder grote verandering zijn voor de praktijk zelf. Op grond van het onderhavige onderzoek kan worden verwacht dat deze visie op begeleiding aansluit bij wat in de praktijk al voorkomt. Verschillende personen vervullen daar al verschillende begeleidingsfuncties, ondanks dat de afspraken hier niet formeel in voorzien. Dit is opmerkelijk, als wordt bedacht dat er veel nadruk ligt op facilitering (uren) van de formele begeleider. Het idee is dat met het toekennen van uren bepaalde personen verplicht zijn om begeleidingstaken uit te voeren, en anderen dat niet hoeven, of zelfs mogen doen. In de bestudeerde trajecten zijn regelmatig mensen ‘zonder uren’ van grote betekenis voor de ontwikkeling. In de eerste studie bleek dat meningen over deze praktijk uitgesproken kunnen zijn en ook sterk van elkaar kunnen verschillen.

Deze kijk op begeleiden heeft ook betekenis voor de kijk op professionaliteit van begeleiding. Dit moet niet langer worden uitgedrukt in de mate waarin je functies uitvoert, maar in de mate waarin elke relevante persoon op de werkplek daadwerkelijk een bijdrage levert als dat van toepassing is. Het vereist ook een andere kijk op het heersende idee dat een goede begeleider iedereen moet kunnen begeleiden. Professionaliteit van begeleiding moet in plaats daarvan worden uitgelegd als het goed kunnen zien wie onder welke omstandigheden welke zinvolle bijdrage kan leveren. Een professionele begeleider weet wanneer hij een bijdrage kan leveren, en trekt zich nadrukkelijk terug als dat niet zo is. Uiteraard is dit in de praktijk wel afhankelijk van de voorwaarde dat iedere medewerker de wens heeft om zich optimaal in te zetten om de lerende te begeleiden, en zich ook verantwoordelijk voelt op het moment dat hij zelf geen bijdrage levert. De basisvoorwaarde van beschikbaarheid van voldoende kundige begeleiding wordt dan van nog groter belang. Op de werkplek moet de wens om bij te dragen aan de ontwikkeling van aankomende collega's dan ook niet meer als een taak van sommigen worden gezien, maar als een verantwoordelijkheid van alle collega's van het lerarenteam.

8.4.4 CONCRETE AANBEVELINGEN

Volgend op de implicatie van het onderzoek voor de praktijk zoals die in de voorgaande paragrafen zijn uitgewerkt, worden hier op grond van de bevindingen van dit onderzoek negen concrete aanbevelingen geformuleerd in de vorm van do's en don'ts voor de praktijk.

Probeer relaties met een slechte klik niet te repareren, maar stop ze meteen.

Waar signalen zijn dat er een slechte klik is tussen een formele begeleider en begeleide dient de relatie meteen te worden gestopt. Een goede begeleidingsrelatie is geen doel van het werkplekleren, maar een voorwaarde voor het leerproces. Energie die wordt besteed aan het repareren van de relatie leidt af van het leren in de praktijk. Daarbij komt dat beide partijen schade kunnen oplopen van het doorzetten van een slechte relatie.

Laat productieve begeleidingsrelaties zo lang mogelijk bestaan.

Het opstarten van een leerwerktraject is telkens een investering van tijd en dus geld. Het duurt enige tijd voor het participeren in de praktijk tot leren leidt, en het duurt enige tijd totdat de begeleidingsrelatie daar een bijdrage aan kan leveren. Dat betekent dus geen serie van korte trajecten met een verplichte wisseling van leerwerkplekken en begeleiders. Afbreken van een productieve begeleidingsrelatie enkel omdat de afgesproken tijd voorbij is, en dan elders een nieuw traject opstarten is verspilling in termen van leeropbrengst. Zet de kwaliteit van de relatie centraal in het bepalen van het moment van wisselen, niet een vaststaande duur.

Probeer geen inhoudelijke vormgeving op bestuursniveau, of beleidsniveau af te spreken. Faciliteer op deze niveaus wel de voorwaarden waarop de daadwerkelijk uitvoerenden een inhoudelijk programma kunnen ontwikkelen.

299

Een daadwerkelijk inhoudelijk programma voor begeleiding is nodig, maar de weg daar naar toe loopt niet via een vastgelegd programma op bestuurlijk niveau. Een inhoudelijk programma moet in de praktijk worden opgebouwd middels overleg tussen de uitvoerenden over de beste bijdrage van werkplekleren en begeleiding aan de opleiding van nieuwe leraren.

Probeer het leerproces niet met opdrachten op afstand te reguleren. Doe recht aan de specifieke leerwerk omgeving en de betrokkenen.

Om stappen te zetten in het echt benutten van wat de werkplek kan bieden in een opleidingstraject is het zaak ruimte te geven aan wat op welke manier op een specifieke plek kan worden geleerd, waarbij uiteraard het vertrekpunt de leerbehoefte van de student moet zijn. Dat betekent dus geen opdrachten die lang vooraf centraal zijn vastgelegd. Leeropdrachten zijn alleen productief als ze in de werkcontext door leraar in opleiding en begeleider(s) als een concrete leeractiviteit worden afgesproken.

Laat de begeleider(s) op de school, de lerarenopleider en de betreffende leraar in opleiding concreet afspreken wat een leerwerktraject moet opleveren, en hoe de begeleiders daar aan gaan bijdragen.

Om het leren en de begeleiding op de werkplek te optimaliseren is het van belang dat in de start van een traject een goede analyse wordt gemaakt van de leerbehoeften en leervoorkeuren van de leraar in opleiding, de mogelijkheden van de werkplek, en de mogelijke bijdrage van de begeleiding. Vervolgens moeten op maat activiteiten worden afgesproken. Deze moeten aandachtig worden geëvalueerd om vervolgens inbreng te zijn voor verdere leeractiviteiten.

Bereid een student goed voor op het fenomeen van werkpleklernen en begeleid worden. Plaats werkpleklernen en begeleiden ook in het generieke curriculum voor het lerarenberoep.

Besteed op de opleiding aandacht aan de betekenis van werkpleklernen en begeleiding voor opleiden en leren. Niet alleen om de kans op een succesvol eigen traject voor de aankomende leraren te verhogen, maar ook omdat de aankomende leraren kunnen gaan werken in scholen waar werkpleklernen en begeleiden eveneens een belangrijk onderdeel vormen van het curriculum.

300

Laat de beoordeling afhangen van afspraken over het leren op de werkplek van de specifieke docent. Laat algemene beoordelingen aan de hand van competentie modellen los.

De opleiding is verantwoordelijk voor de eindkwalificatie, en dient daarvoor beoordelingsmodellen te gebruiken die de volledige beroepstandaard in beeld brengen. Een leerwerktraject is een onderdeel van het totale traject waarin vooral gerichte leeractiviteiten moeten worden ondernomen die recht doen aan de leerbehoefte van de leraar in opleiding, en aan het specifieke van de leersituatie op dat moment. Bij de beoordeling van de opbrengst van dit onderdeel moet de vooruitgang aan de hand van die gerichte leeractiviteiten centraal staan, en niet het gehele beroepsprofiel. Bij de start van een leerwerktraject moet duidelijk worden waar prioriteiten voor de ontwikkeling liggen. Daar moet aan worden gewerkt, en dat moet onderwerp van de beoordelingen bij het traject zijn. Bij elke tussen- en eindevaluatie de gehele beroepsstandaard aflopen is onzinnig en leidt tot gezochte uitspraken over competentiegebieden die nauwelijks relevant zijn geweest in het daadwerkelijke leerproces.

Maak teams verantwoordelijk voor de begeleiding, met het vervullen van functies en het inzetten van expertise als uitgangspunt voor het invullen van de begeleiding.

Om de ondersteuning van de leraar in opleiding te optimaliseren is een omslag nodig in het denken. Het is niet belangrijk dat er één speciaal voor deze taak toegeruste begeleider is die alle begeleidingsfuncties uitvoert. Het is belangrijk dat alle benodigde begeleidingsfuncties optimaal en op maat worden uitgevoerd. Dat betekent dus niet één persoon die probeert alles goed te doen, maar een heel lerarenteam dat verantwoordelijk is om ervoor te zorgen dat alles wat gedaan moet worden, goed wordt verdeeld en goed wordt gedaan.

Ga van certificering naar professionalisering; zorg dat het leren en ontwikkelen van begeleiders vast onderdeel wordt van de taak.

Optimale begeleiding betekent maatwerk: bewust passend handelen. Deze complexe kwaliteitseis vereist inzicht in de kenmerken van beroepsvorming, in het leren van beginnende professionals, in het potentieel van de specifieke werkplek en dat alles in verhouding tot het bereiken van de kwalificatie-eisen. Ofwel: alles kunnen afwegen om een aankomende leraar te ondersteunen om een goede beginnende leraar te worden. Het uitvoeren van een dergelijke complexe taak wordt niet effectief aangeleerd in een certificeringcursus, om daarna ervaring op te bouwen door elk jaar één of twee personen te begeleiden. Deze kwaliteitseis vereist constante professionalisering, waarbij in de praktijk moet worden gezocht naar momenten waarop leerbehoeften ontstaan. Deze momenten moeten vervolgens (kunnen) worden aangewend om te professionaliseren. Deskundigen en gelijken moeten op die momenten bereikbaar zijn voor beschouwing en ontwikkeling naar aanleiding van die leerbehoeften. Gesprekken over de kwaliteit van het begeleiden, over oordelen over leraren in opleiding en over de gang van zaken moeten worden aangemoedigd.

Bezig zijn met professionaliseren als begeleider moet eveneens als een belangrijk onderdeel van het takenpakket worden gezien. De inzet ten aanzien van de professionalisering en de ontwikkeling als begeleider dienen dan ook onderdeel te zijn van de beoordeling van het functioneren in resultaats- en ontwikkelingsgesprekken.

REFERENTIES

- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), pp. 173-188.
- Abdal-Hacqq, I. (1998) *Professional Development Schools: Weighing the Evidence*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- ADEF (2013). *ADEF activiteitenplan 2013-2024*. Utrecht: Avant GPC.
- Alger, C. (2006). 'What went well, what didn't go so well': growth of reflection in pre-service teachers *Reflective Practice*, 7(3), pp. 287-301.
- Allen, T. D. (2004). Protégé selection by mentors: Contributing individual and organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), pp. 469-483.
- Allen, T. D.; Eby, L. T.; Poteet, M.L.; Lentz, E.; Lima, L. (2004). Career Benefits Associated With Mentoring for Proteges: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), pp. 127-136.
- Allen, T.D., Eby, L.T., Lentz, E. (2006). Mentorship Behaviors and Mentorship Quality Associated With Formal Mentoring Programs: Closing the Gap Between Research and Practice. *Journal of Applied Psychology* 91(3), pp. 567-578.
- Ambady, N, Rosenthal, R. (1992). Thin Slices of expressive behaviour as predictors on interpersonal consequences: a meta-analysis. *Psychological Bulletin* 111(2), pp. 256-274.
- Ambady, N., & Gray, H. (2002). On being sad and mistaken: Mood effects on the accuracy of thin slice judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), pp. 947-96.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), pp. 45-56.
- Baron, W. & Strong, M. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), pp. 47-57.
- Baugh, S. G., & Scandura, T. A. (1999). The effect of multiple mentors on protégé attitudes toward the work setting. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(4), pp. 503-521.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. (2010). *Educating Nurses: A Call for Radical Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Berk, R.A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, R., Yeo, T.P. (2005). Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships *Academic Medicine* 80(1), pp. 66-71.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research* 35(5), pp. 463-482.
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of workplace learning*, 12 (7), pp. 272-285.
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices. *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), pp. 457-481.
- Billett, S (2003). Workplace mentors: demands and benefits. *Journal of workplace learning* 15(3), pp. 105-113.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualizing workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning* 16 (6), pp. 312-324.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of curriculum studies*, 38 (1), pp. 31 - 48.

- Blokhuis, F. (2006). *Evidence-based design of workplace learning*. Enschede: Universiteit Twente.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory. *American Sociological Review* (18), pp. 3-10.
- Bolhuis, S. Buitink, J., Onstenk, J. (2010). *Leren door werken in de school - Achtergronden van opleiden in de school voor po en vo*. Den Haag: VSNU.
- Bouquillon, E. A. , Sosik, J. J., Lee, D. (2005). 'It's only a phase': examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases', *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), pp. 239-258.
- Bullough, R. V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), pp. 143-155.
- Boyer, I., Maney, B., Kamler, B. & Comber, B. (2004). Reciprocal mentoring across generations: Sustaining professional development for English teachers. *English Teaching: Practice and Critique* 3(2), pp. 139-150.
- Bowen, G.A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), Geraadpleegd op 12 juli 2007 via http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/pdf/bowen.pdf
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), pp. 153-224.
- Brunschot R.A.M. van (1990). *Begeleiding van beginnende docenten in het technisch onderwijs : probleemervaring en probleemaanpak*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Bryant, S. E. (2005). The impact of peer mentoring in organizational knowledge creation and sharing. *Group and Organization Management*, 30(3), pp. 319-338.
- Carver, C. L. & Katz, D. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55(5), pp. 449-462.
- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with non-mentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), pp. 619-636.
- Chao, G. T. (1997). Mentoring phases and outcomes, *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 15-28.
- Chesler, N., Single, P., & Mikic, B. (2003). On belay: Peer-mentoring and adventure education for women faculty in engineering. *Journal of Engineering Education* (92), pp. 257-262.
- Clutterbuck, D. & Lane, G (2004). *The situational mentor: An international review of competencies and capabilities in mentoring*. Burlington, VT: Gower.
- Coonen, H.W.A.M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Inaugurele rede. Open Universiteit Nederland, Heerlen.
- Cornu, R. L. (2005). Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), pp. 355-366.
- Côté, J. Gilbert, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise *International Journal of Sports Science & Coaching* 4(3), pp. 307-323.
- Cox, E. (2003). The Contextual Imperative: Implications for coaching and mentoring, *International Journal of Evidence-Based Coaching* 1(1).
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers use of supervisory skill. *Teaching and Teacher Education*, (24), pp. 499-514.

- Deinum, J.F., Maandag, D.W., Hofman, W.H.A. & Buitink, J. (2005). *Aspecten van op-leiden in de school. Een internationale vergelijking. Studie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- De Laat, M. Poell, R., Simons, R.J., & Van der Krogt, F. (2001). Organiseren van Lereren op de Werkplek. In: A. Wald & J. van der Linden (Eds) *Leren in perspectief* (pp. 69-84). Leuven: Garant Uitgevers.
- Denzin, N. K. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation, In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds) *Handbook of qualitative research (3rd edn)*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- De Vries, B. (1988). *Het leven en de leer*. Nijmegen: ITS.
- Duncan, B.L., Miller, S.D., & Sparks, J. (2004). *The Heroic Client: A revolutionary way to improve effectiveness through client directed outcome informed therapy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dreher, George F.; Cox Jr., Taylor H. (1996). Race, gender, and opportunity: A study of compensation attainment and the establishment of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 81(3), pp. 297-308.
- Eby, L.T., & Lockwood, A. (2005). Protégés and mentors reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior* 67, pp. 441-458.
- Eby, L.T., Allen, T.D., Evans, S.C., Ng, T., Dubois, D.L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals *Journal of Vocational Behavior* (72), pp. 254-267.
- Eby, L.T., Durley, J.R., Evans, S.C., & Ragins, B.R. (2008). Mentors' perceptions of negative mentoring experiences: scale development and nomological validation. *Journal of Applied Psychology* 93(2), pp. 358-73.
- Ehrich, L.C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly* (40), pp. 518-540.
- Ellström, P.E. (2001). Time and the logic of learning. *Lifelong learning in Europe* (2), pp. 86-93.
- Engelen, A.J.A. (2002). *Coaching binnenstebuiten. Een onderzoek naar coaching van docenten door docenten*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* (70), pp. 113-136.
- Eraut, M. (2004). Transfer of Knowledge between Education and Work Settings. In: Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. (Eds). *Workplace Learning in Context*. London: Routledge.
- Everwijn, S.E.M. (1999). Het hoe, wat en waarom van competentiegericht onderwijs. In: Schlusmans, K. Slotman, R. Nagtegaal, C. Kinkhorst, G. (Eds.) *Competentiegericht leeromgevingen, deel 2*. Utrecht: Lemma bv.
- Fairbanks, C.M., Freedman, D., Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to teach. *Journal of Teacher Education* 51(2), 102-112.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), pp. 17-30.
- Fiske, S. T. (1981). Social cognition and affect. *Cognition, social behavior, and the environment*, (1981), pp. 227-264.
- Fontys (2013). *Handleiding voor stagebegeleiders. Afspraken en "spelregels" voor de begeleiding van stagiairs*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding.

- Foster, R. (1999). School-based initial teacher training in England and France: trainee teachers' perspectives compared. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 7(2), pp. 131-143.
- Fowler, J. L., O'Gorman, J. G. (2005). Mentoring Functions: A Contemporary View of the Perceptions of Mentees and Mentors. *British Journal of Management*, (16), pp. 51-57.
- Fuller, A. Unwin, L. (2004). Young people as teachers and learners in the workplace: challenging the novice-expert dichotomy. *International Journal of Training and Development* 8 (1), pp. 32-42.
- Fuller,A., & Unwin, L. (2010). Workplace Learning and the Organisation. In: Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. and O'Connor, B. (Eds.). *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London: Sage Publications Ltd.
- Gabriel, M. A., Kaufield, K. J.(2008). Reciprocal mentorship: an effective support for online instructors', *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), pp. 311-327.
- Ganser, T. (1995). Principles for mentor teacher selection. *Clearing House Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 68(5), pp. 307-308.
- Geldens, J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige case-study naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Glanz, J., Shulman, V., Sullivan, S. (2007). *Impact of Instructional Supervision on Student Achievement: Can We Make the Connection?* Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, April 13, 2007.
- Glaser, B. (2007). All is Data. *The Grounded Theory Review*, 6(2), pp. 1-22.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1999) The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New Jersey: AldineTransaction.
- Goldsberry, L. F. (1998). Teacher involvement in supervision, in: G. R. Firsth & E. F. Pajak (Eds.). *Handbook of research on school supervision* New York: Macmillan.
- Gonzales, C.& Thompson, V. (1998). Reciprocal mentoring in technology use: Reflecting with a literacy educator. *Journal of Information Technology for Teacher Education* 7(2), pp. 163-176.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gosh, R. (2012). Mentors Providing Challenge and Support: Integrating Concepts From Teacher Mentoring in Education and Organizational Mentoring in Business. *Human Resource Development Review* 12(2), pp. 144-175.
- Griffiths, K., Campbell, M. (2008). Regulating the regulators: Paving the way for international, evidence based coaching standards. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 6(1), pp. 19-31.
- Grossman, P. Hammerness, K. & Mc Donald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers & Teaching: Theory and Practice* 15(2), pp. 273-289.
- Grossman, P. Ronfelt, M. & Cohen, J.J. (2012). The power of setting: The role of field experience in learning to teach. In: S. Graham, K. Harris, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*. American Psychological Association.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium *Theory into Practice*, 39(1), pp. 50- 56.

- Harrison, J. Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education* 22 (8), pp. 1055-1067.
- Hawkey, K (1997). Roles, responsibilities and relationships in mentoring: a literature research and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), pp. 325-335.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), pp. 897-911.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C. E., & Canrinus, E.T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies*, 38(2), pp. 189-207.
- Herman, L. & Mandell, A. (2004). *From Teaching to Mentoring. Principle and practice, dialogue and life in adult education*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *The Academy of Management Review*, Vol. 26 (2), pp. 264-288.
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), pp. 5-20.
- Hobson, A.J., Ashby, J., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, (25), pp. 207-216.
- Hodkinson, P. & Hodkinson, H. (2004). The significance of individuals' dispositions in workplace learning: a case study of two teachers. *Journal of Education and Work* (17), pp. 167-182.
- Hoeve, A., Jorna, R. & Nieuwenhuis, L. (2006). Het leren van routines: van stagnatie naar innovatie. *Pedagogische Studiën* 83(5), pp. 397-409.
- Horowitz, F.D., Darling-Hammond, L., & Brandsford, J. (2005). Educating Teachers for Developmentally Appropriate Practice. In: Darling-Hammond, L. Brandsford, J. (eds) *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. (pp. 88-125). San Francisco: Jossey-Bass.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of workplace learning* 15(4), pp. 167-178.
- ILS/ARteZ (2013). *Handleiding Werkplekleren voor voltijdsopleidingen*. Nijmegen: Bureau Extern.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *Monitor Krachtig Meesterschap. Een eerste verkenning*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Eindrapport Monitor Krachtig Meesterschap*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Instituut Archimedes (2012). *Gids voor werkplekleren en Schoolprojecten voor de tweede-graads opleiding*. Utrecht: Faculteit Educatie - Instituut Archimedes.
- Irving, S.E., Moore, D.W., & Hamilton, R.J. (2003). Mentoring for high ability high school students. *Education + Training* 45(2), pp. 100-109.
- Ives, Y. (2008). What is 'Coaching'? An Exploration of Conflicting Paradigms. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 6(2), pp. 100-113.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research* 61(4), pp. 505-532.
- Johnson, W. B. (2007). Transformational supervision: When supervisors mentor. *Professional Psychology: Research and Practice* 38, pp. 259-267.
- Johnson, W. B. (2008). Are advocacy, mutuality, and evaluation incompatible mentoring functions? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(1), pp. 31 - 44.

- Johnson, S.M., Birkeland, S.E., Peske, H.G. (2005). Life in the Fast Track: How States Seek to Balance Incentives and Quality in Alternative Teacher Certification Programs. *Educational Policy* (19), pp. 63-89.
- Jones, M. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective *Research in Comparative and International Education* 4(1), pp. 4-21.
- JQI (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. A report from a Joint Quality Initiative informal group set on the JQI meeting in Dublin on 18 October 2004 (Bijdrag voor NL: MinOCW en HBO-raad).
- Jussim, L. & Harber, K.D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), pp. 131-155.
- Kabinet Rutte-Asscher (2012). *Regeerakkoord Rutte-Asscher 29 oktober 2012*. Geraadpleegd op 15 december 2012 via <http://www.rijksoverheid.nl/regering/regeerakkoord/van-goed-naar-excellent-onderwijs>
- Kallenberg, A.J., & Rokebrand, F.C.M. (2006). *Kwaliteitskenmerken van opleidingsscholen*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kalina, N.M., Barney, B.T., & Irwin, R.L. (2009). Complexity thinking mentorship: an emergent pedagogy of graduate research development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 17(4), pp. 353-367.
- Kamler, E. (2006). The Aspiring Superintendents' Study Group: investigating a mentoring network for school leaders. *Mentoring & Tutoring* 14(3), pp. 297-316.
- Kanter, R.M. (1977). *Work and family in the United States: A critical review and agenda for research and policy*. New York: Russel Sage Foundation.
- Karcher, M.J. Nakkula, M.J. & Harris, J. (2005). Developmental Mentoring Match Characteristics: Correspondence between Mentors' and Mentees' Assessments of Relationship *Quality Journal of Primary Prevention*, 26(2), pp. 93-110.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Peeters, E., März, V., Piot, L., Robben, D., & Maes, J. (2008). *De effectiviteit van werkplekleren in diverse omstandigheden en met verscheidendoelgroepen*. Eindrapport SoE. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), pp. 2-10.
- Kennedy, M. M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), pp. 205-211.
- Kessels, C.C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers well-being and professional development*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (2011). *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het Leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen; een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen / CINOP.
- Klarus, R. (2004). Omdat het nog beter kan. Competentiegericht opleiden van leraren. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders* 25(4), pp. 18-28.
- Kochan, F. K. & Trimble, S. B. (2000). From mentoring to co-mentoring: establishing collaborative relationships, *Theory into Practice*, 39(1), 20-28.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal* (26), pp. 608-625.

- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Lanham, MD, England: University Press of America.
- Kram, K. E. & Issabella, L.A. (1985). Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. Author *The Academy of Management Journal*, 28 (1), pp. 110-132.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (2004). *Organizational behavior* (6th ed.). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Kvale, S. (1996). *InterViews, An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kwakman, C.H.E. (2004). Ontwerpen van leren op de werkplek. In J. Streumer & M. van der Klink (Eds.), *Leren op de werkplek* (pp. 89-110). 's Gravenhage: Reed Business Information bv.
- Lankau, M. J., & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents and consequences. *Academy of Management Journal* (45), pp. 779-791.
- Lankau, M.J., Riordan, C.M., Thomas, C.H. (2005). The effects of similarity and liking in formal relationships between mentors and protégés. *Journal of Vocational Behavior* 67(2), pp. 252-265.
- LBPO (2010b). *Bekwaamheidseisen in de school. Op weg naar versterking beroepskwaliteit leraren*. Utrecht: Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs.
- Lee, T., Fuller, A., Ashton, D., Butler, P., Felstead, A., & Unwin, L. (2004). *Workplace learning: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work organization* Learning as Work Research Paper, No. 2 Leicester UK: Centre for Labour Market Studies (via <http://learningaswork.cf.ac.uk/outputs>).
- Lee, J. C., & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), pp. 243-263.
- Le Maistre, C., Boudreau, S., Pare, A. (2006). Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions. *The Journal of Workplace Learning* 18(2), pp. 344-354.
- Liebrand, R. (2008). De toren van Babel. Taken en termen bij opleiden in school. *VELON (2008) Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 29 (1), pp. 44-51.
- Little, J. W. (1990). The mentoring phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, (16), pp. 297-351.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), pp. 15-24.
- McCrae, R. & John, O.P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, (60), pp. 175-215.
- Merton, R. K. (1948) The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, (8), pp. 193-210.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Data Analysis. An expanded Sourcebook second edition*. Thousand Oaks Ca: Sage Publication Inc.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2003). *Stimuleringsregeling opleiden in de school in het voortgezet onderwijs 2003-2004*. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2004a). *Regeling opleiden in de school voor PO, VO en BVE 2004-2005*. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2004b). *Verlenging Regeling opleiden in de school voor PO, VO en BVE 2004-2006*. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2005a). *Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet. Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008*. Den Haag: OCW

- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2005b). *Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school* 2005-2008. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2008a). *'Krachtig meesterschap' Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren* 2008-2011. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2008b). *Landelijke criteria Opleiden in de School. Resultaten dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische opleidingsschool*. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2008c). *Opleiden in de school – 3-Kwaliteitsborging en toezicht: Advies*. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2009a). *Partnerschappen in verandering. Ervaringen uit de dieptepilot opleiden in de school* 2005-2009. Den Haag: Koninklijke De Swart.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2009b). *Uitnodiging tot het doen van een aanvraag voor een bijdrage in de kosten van een opleidingsschool en voor de verdiepingsslag van de academische opleidingsschool (brief)*. Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2011a). *Regeling van de staatssecretaris van Onderwijs Cultuur en Wetenschap van 24 mei 2011, nr. DL/296635, houdende wijziging van de regeling verdiepingsslag academische opleidingsschool* 2009-2011. Den Haag: Staatscourant.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2013). *Beleidsdoorlichting Actieplan LeerKracht van Nederland (2007-2012)* Geraadpleegd op 18 april 2013 via <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/documenten-en-publicaties/notas/2013/03/20/beleidsdoorlichting-actieplan-leerkracht.html>
- Mitchell, H.J. (1999). Group Mentoring: does it work? *Mentoring & Tutoring*, 7(2), pp. 113-120.
- Nieuwenhuis, A.F.M., & Woerkom, M. van (2006). Rationales achter werkplekleren. *Pedagogische Studiën*, 83(5), pp. 343-353.
- Nonaka, I. & H. Takeuchi (1999). *De kenniscreërende onderneming*. Schiedam: Scriptum.
- NVAO (2007). *Opleiden in de school. Kwaliteitsborging en toezicht. Studie*. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie en Inspectie van het Onderwijs.
- NVAO (2009). *Toetsingskader Opleidingsschool*. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie en Inspectie van het Onderwijs.
- NVAO (2013). *Toetsingskaders opleidingsschool en academische kop* 2013. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie en Inspectie van het Onderwijs.
- Nijhof, W.J. (2006). *Het Leerpotentieel van de werkplek*. Afscheidsrede 29 september 2006. Enschede: Universiteit Twente.
- Nijhof, W. J. & Nieuwenhuis, A. F. M. (2008). *The learning potential of the workplace*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Nijman, D. J. M. (2004). *Supporting Transfer of Training : Effects of the Supervisor*. Enschede: Universiteit Twente.
- Onderwijscoöperatie (2012a). *Herijking. Het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen*. Geraadpleegd op 22 mei 2013 via http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/OC_WTK_doc_Herijking_120426.pdf
- Onderwijscoöperatie (2012b). *Verantwoording Herijking*. Geraadpleegd op 22 mei 2013 via http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/OC_WTK_doc_verantwoording_herijking_120426.pdf
- Onstenk, J. H.A.M. (1997). *Lerend leren werken*. Delft: Eburon
- Onstenk, J.H.A.M. (2004). *Leren leren tijdens het werk*. In: Streumer, J. en Van der Klink, M. (Eds.) *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.

- Orland-Barak, L. & Klein, S. (2005). The Expressed and the Realized: Mentors' Representations of a Mentoring Conversation and Its Realization in Practice. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 21(4), pp. 379-402.
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12(1), pp. 13-31
- Ottesen, E. (2007). Teachers "in the making": Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education* (23), pp. 612- 623.
- Özkalp, E., Kirel, C., Sungur, Z. Ozdemir, Z.Z. (2008). Mentoring Relations in the Aircraft Industry: A Case Study In Turkey. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 6(2), pp. 67-77.
- Parise, M.R., & Forret, M.L. (2008). Formal mentoring programs: The relationship of program design and support to mentors' perceptions of benefits and costs. *Journal of Vocational Behavior*, (72), pp. 225-240
- Parker-Katz, M., & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teacher and Teacher Education* (24), pp.1259-1269.
- Patton, M.Q., (2002). *Qualitative research and evaluation methods 3rd edition*. Thousand Oaks Ca: Sage Publication Inc.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retoriseren van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Pellegrini, E.K. & Scandura, T. A. (2005). Construct Equivalence across Groups: An Unexplored Issue in Mentoring Research. *Educational and Psychological Measurement* 65(2), pp. 323-335.
- Peters, V. (2000). *Kwalitan 5.0. User Guide*. Nijmegen: Department of Research Methodology University of Nijmegen.
- Poell, R.F. (2005). HRD beyond what HRD practitioners do: A framework for furthering multiple learning processes in work organizations. In: C. Elliott & S. Turnbull (Eds.), *Critical thinking in human resource development* (pp. 85-95). London: Routledge.
- Poell, R.F. (2009). *Opleiden in de school; hoe kan het ook anders*. Oratie uitgesproken op 18 december 2009. Tilburg: Tilburg University.
- Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2003). Learning strategies of workers in the knowledge creating company. *Human Resource Development International* 6 (3), pp. 387-403.
- Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2007) Inleiding op Thema Leerwegen Organiseren. *Develop* (2), pp. 5-9.
- Poell, R.F. & Van Woerkom, M. (2011). *Supporting Workplace Learning: Towards Evidence-based Practice* Dordrecht: Springer.
- Poortman, C.L. (2007). *Workplace learning processes in senior Secondary Vocational Education*. Enschede: Universiteit Twente.
- Pratt, D.D. & associates (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar Florida: Krieger Publishing Company.
- Rabin, M & Schrag, J.L. (1999) First Impressions Matter: A Model of Confirmatory Bias. *The Quarterly Journal of Economics* 11(1), pp. 37-82.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529-550.

- Ragins, B.R. Cotton, J.L. & Miller, J.S. (2000). Marginal Mentoring: The Effects Of Type Of Mentor, Quality Of Relationship, And Program Design On Work And Career Attitudes. *Academy of Management Journal* 43(6), 1177-1194.
- Rajuan, M., Beijaard, D., Verloop, N. (2008). Student teachers' perceptions of their mentors as internal triggers for learning. *Teaching Education* 19(4), pp. 279-292.
- Raudenbush, S. W. (2005). Learning from Attempts to Improve Schooling: The Contribution of Methodological Diversity. *Educational Researcher*, 34(5), pp. 25-31.
- Reenalda, M. (2011) *Effecten van dualisering in het HBO*. Enschede: Universiteit Twente.
- Roche, G.R. (1979). Much ado about Mentors. *Harvard Business Review*, (57), pp.14-28
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), pp. 684-702.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- SBL (2007). Overzicht Competenties. Geraadpleegd op 15 juni 2007, via <http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/matrix.swf>.
- SBL (2011). Overzicht Competenties. Geraadpleegd op 17 december 2011 via <https://www.onderwijscooperatie.nl/instrumenten>.
- Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24, pp. 449-467.
- Scandura, T. A. & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues. In: T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *Handbook of mentoring: A multiple perspective approach*. Malden, MA: Blackwell.
- Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), pp.1317-1332.
- Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: the story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education*, (24), pp. 635-648.
- Shaw, I. (2008). Ethics and the Practice of Qualitative Research. *Qualitative Social Work*, 7(4), pp. 400-414.
- Sheppard, S.D., Macatangay, K., Colby, A., & Sullivan, W. (2009). *Educating Engineers: Designing for the Future of the Field*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data, 3rd edn*. London: Sage Publications Inc.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). "I knew that she was watching me": the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), pp. 481-498.
- Smithson, M. (1982). Applications of fuzzy set concepts to Behavioral science. *Mathematical Social Sciences* (2), pp. 257-274.
- Spezzini, S. , Austin, J. S. , Abbott, G. Littleton, R. (2009). Role reversal within the mentoring dyad: collaborative mentoring on the effective instruction of English language learners. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(4), pp. 297-315.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press
- Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), pp. 65-80.
- Stewart, D.W., Shamdasani, P.N. & Rook, D.W. (2007). *Focus groups. Theory and Practice. 2nd edition*. London: Sage Publications Ltd.

- Streumer, J. en Van der Klink, M. (Eds.) (2004). *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Supervision That Improves Teaching : Strategies and Techniques 2nd edition*. Thousand Oaks California: Corwin Press.
- Summerfield, J. (2006). Do we coach or do we counsel? Thoughts on the 'emotional life' of a coaching session. *The Coaching Psychologist*, 2(1), pp. 24-27.
- Sundli, L. (2007). Mentoring—A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), pp. 201-214.
- Swieringa, J. & Wierdsma A.F.M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie : over het leren en opleiden van organisaties*. Groningen : Wolters
- Tang, S.Y.F. (2003). Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education* 19(5), pp. 483-498.
- Timmermans, M.C.L. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool: Over affordance, agency en competentieontwikkeling*. Tilburg: Tilburg University
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), pp. 130-154
- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 68 (2), pp. 292-307.
- Valencic Zuljan, M., & Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33(4), pp. 373-384.
- Van der Klink, M.R. (1999). *Effectiviteit van werkplekopleidingen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Van der Klink, M. (2010). Communities for professional development. Key-note gehouden in het programma behorende bij de lectorale rede van Hans Hummel, Leeuwarden, Nederland: NHL. Geraadpleegd op 15 feb 2013 via http://lnx-hrl-075v.web.pwo.ou.nl/handle/1820/2896?mode=full&submit_simple=Show+full+item+record
- Van der Klink, M.R. & Streumer, J. (2004). De werkplek als leersituatie. In: Streumer, J. en Van der Klink, M. (Eds.). *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.
- Van der Krogt, F. J. (2007). *Organiseren van leerwegen: Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Performa.
- Van der Wolk, W. (2005). Opleiden in de school: samen de kloof dichten. In: Gommers, M. Oldeboom, B. Van Rijswijk, M. Snoek, M. Swennen, A. & Van der Wolk, W. *Leraren opleiden. Een handreiking voor opleiders*. Apeldoorn: Garant.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In: J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van Ginkel, V.M., Vermunt, J.D.H.M., Verloop, N. & Beijgaard, D. (2005). *Conceptions of Mentoring and Learning to teach in Dutch secondary student teaching. Dimensions of beliefs and goals in cooperating teachers' perspectives on mentoring and learning to teach in Dutch secondary and vocational education*. Paper presented at the 11th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), August 23-27, 2005.

- Van Veen, K., Zwart, R. Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren, een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Veldhuizen, B. (2011). *Werkend leren, lerend werken. Professionele ontwikkeling van docenten in persoonlijk en organisatieperspectief*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education* (32), pp.345 - 367.
- Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education* (28), pp. 229-239.
- Van Velzen, C. (2013). *Guiding learning teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Vaughn, L.M. & Baker, R.C. (2008). Do different pairings of teaching styles and learning styles make a difference? Preceptor and resident perceptions. *Teaching and Learning in Medicine* 20(3), pp. 239-247.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), pp. 143-178.
- Veenman, S., & Denessen, E. (2001). The coaching of teachers: Results of five training studies. *Educational Research and Evaluation*, 7(4), pp. 385-417.
- Verloop, N. & Kessels, J.W.M. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën* 83 (3), pp. 301-321.
- Visser, K. & Poortman, C. (2008). *Leren door werk. De match tussen deelnemer en werkplek*. 's Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO).
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic processmodel. *Research in Personnel and Human Resources Management* (22), pp. 39-124.
- Wanberg, C.R. , Kammeyer-Mueller, J., Marchese, M. (2006). Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. *Journal of Vocational Behavior* 69(3), pp. 410-423.
- Wanberg, C.R., Welsh, E. T., Kammeyer-Mueller, J. (2007). Protégé and mentor self-disclosure: Levels and outcomes within formal mentoring dyads in a corporate context. *Journal of Vocational Behavior* 70(3), pp. 398-412.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach and standards-based teaching reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 7(3), pp. 481-546.
- Wang, J. Odell, S.J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education* (23), pp. 473-489.
- Ward, G. (2008). Towards Executive Change: A psychodynamic group coaching model for short executive programmes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 6(1), 67-78.
- Wesselink, R. (2010). *Comprehensive competence-based vocational education. The development and use of a curriculum analysis and improvement model*. Wageningen: Wageningen University.
- Wester, F. (1995) *Strategieën voor Kwalitatief Onderzoek*. Bussum: Coutinho.

- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research, Design and Methods (3rd Edn)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods (4th Edn)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Young, A.M., Perrewé, P.L. (2000). The exchange relationship between mentors and protégé's: the development of a framework. *Human Resource Management Review* 10(2), pp.177-209.
- Yusko, B., & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers College Record* 110(7), pp. 1-12.
- Zellers, D.F., Howard, V.M & Barcic, M.A. (2008). Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning Rather Than Reinventing the Wheel. *Review of Educational Research* 78(3), pp. 552-588.
- Zeichner, K. (2002). Beyond Traditional Structures of Student Teaching. *Teacher Education Quarterly*. 29(2), pp. 59-64.
- Zimmerman, H.J. (2001). *Fuzzy Set Theory-And Its Applications, 4th edition*. Kluwer Academic Press.

Samenvatting Summary

Samenvatting

INLEIDING

Bij het opleiden van nieuwe leraren wordt steeds meer belang toegekend aan het leren in de beroepscontext. Met het Opleiden in de School (OidS) zijn grote stappen gezet om in samenwerkingsverbanden tussen scholen en lerarenopleidingen werkplekleren als onderdeel van de opleiding te organiseren. Het blijkt een veelbelovend, maar eveneens complex onderdeel van de opleiding. Om de kwaliteit hiervan te borgen wordt onder meer ingezet op het organiseren van begeleiding van de leraar in opleiding.

In de afgelopen jaren hebben scholen en lerarenopleidingen afspraken gemaakt over het organiseren van begeleiding. Begeleiding kan echter op veel manieren worden uitgewerkt en ingezet, waarbij het niet duidelijk is welke strategie leidt tot welke opbrengst (Hobson et al., 2009). Het onderzoek in dit proefschrift heeft als doel meer zicht te krijgen op de praktijk van de begeleiding van het werkplekleren. Centraal staat de vraag hoe het georganiseerde begeleiden vorm krijgt bij het OidS in de context van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs.

317

DEEL 1 VERKENNING THEORIE & PRAKTIJK

Hoofdstuk 2: Achtergronden

In 2006 is de Wet op Beroepen in het onderwijs (Wet BIO) van kracht geworden waarmee kwalificaties worden uitgedrukt in competenties, en daarmee is het competentiegericht opleiden (cgo) gemeengoed geworden in de lerarenopleiding. Het cgo wordt doorgaans uitgewerkt door werkplekleren onderdeel te laten zijn van de opleiding (Kallenberg & Rokebrand, 2006). Dit werkplekleren vindt dan plaats in een krachtenveld van drie partijen; de opleiding, de school en de leraar in opleiding.

Ten behoeve van het leren in de beroepscontext als onderdeel van de opleiding van leraren heeft de overheid samenwerking tussen scholen en lerarenopleiding gestimuleerd middels diverse regelingen, waaronder het bekostigen van partnerschap in de vorm van de Opleidingsschool. In een opleidingsschool moet 40% van de studiepunten worden behaald op de werkplek (MinOCW, 2009a), en moet worden geopereerd vanuit een gemeenschappelijk gedeelde visie (NVAO, 2009). Daarnaast moet er sprake zijn van deskundigheid ten

aanzien van opleiden, beoordelen en begeleiden, maar deze deskundigheid wordt inhoudelijk niet geëxpliciteerd.

Het werkplekleren en het daarbij organiseren van begeleiding ten behoeve van het OidS is onder invloed van het beleid een belangrijke ontwikkeling in het curriculum van de lerarenopleiding. Ontwikkeling van een curriculum krijgt vorm op verschillende niveaus, van het beoogde curriculum tot aan wat daadwerkelijk wordt geleerd (Van den Akker, 2003). Het proces van bedoeling, via beleid, afspraken en uitvoering naar leeropbrengst is niet vanzelfsprekend een vloeiende beweging (Goodlad, 1979).

Werkplekleren is een proces dat zich kenmerkt door de vervlechting van werken en leren. Dit maakt verschillende doelen voor het werkplekleren mogelijk; het kan bijvoorbeeld een manier zijn om de praktijk te optimaliseren, maar ook een manier om beroepsoefenaars te kwalificeren (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006). Als meerdere doelen tegelijkertijd spelen kan dat zorgen voor spanning tussen werken en leren. Werkplekleren als onderdeel van een opleiding leidt dan ook niet zomaar tot de beoogde opleidingsdoelen (Ellström, 2001). De opbrengst van werkplekleren is afhankelijk van de specifieke situatie, waarin de lerende zijn eigen invulling creëert (Billet, 2004).

Begeleiding wordt gezien als een van de belangrijke voorwaarden om middels werkplekleren specifieke leerdoelen te verwerven (Verloop & Kessels, 2006). Begeleiding is echter geen eenduidig begrip. Het kan betrekking hebben op vele vormen en uitkomsten, waarbij niet duidelijk is welke invulling tot welke opbrengst leidt (Eby et al., 2008). In de praktijk van het begeleiden spelen verschillende tradities met verschillende perspectieven op de beoogde uitwerking van begeleiden. In deze tradities is op verschillende manieren onderscheid te maken, waaronder een fundamenteel verschil tussen begeleiding gericht op acquisitie versus begeleiding gericht op transformatie (Summerfield, 2006). Om de georganiseerde begeleiding bij het OidS te bestuderen wordt in dit onderzoek gekozen begeleiding niet in een van de normatieve tradities te plaatsen, maar om in navolging van Kram (1983) begeleiding te definiëren als de relatie of relaties die betekenis hebben voor de ontwikkeling van de lerende.

Hoofdstuk 3: Analyse kader

Om het begeleiden bij het OidS te kunnen bestuderen is uit literatuur een eerste analysekader geconstrueerd, dat is vervolgens getest en aangescherpt. Dit heeft geleid tot de volgende zestien concepten:

CONCEPT	BESCHRIJVING
1. Formaliteit	De aanwezigheid en activiteit van georganiseerde begeleiders, en de aanwezigheid van niet georganiseerde begeleiders.
2. Keuzevrijheid	Mogelijkheid om te kiezen voor de begeleiding, personen en/of partner
3. Koppeling	Aanwezigheid van bewuste koppeling van personen
4. Doel	De bedoeling van uitgevoerde begeleiding
5. Constellatie	Het netwerk van ontwikkelingsrelaties rond het werkplekleren van de leraar in opleiding, en van overlegrelaties van de georganiseerde begeleiding.
6. Expertise	Wie in de georganiseerde begeleiding wordt gezien als expert en op welk gebied
7. Contact	Wanneer, waar en hoe er contact is ten behoeve van de georganiseerde begeleiding
8. Onderwerp	Wat tijdens begeleidingsgesprekken wordt besproken
9. Sturing	Waarop stuurt de leraar in opleiding en waarop stuurt de begeleider
10. Functies	Welke rollen worden met de georganiseerde begeleiding vervuld
11. Beoordeling	Hoe de formele beoordeling van het leerwerk traject plaatsvindt, en wat de uitkomst is
12. Oordelen	De oordelen van de georganiseerde begeleider en de leraar in opleiding over elkaar
13. Klik	De ervaring van bij elkaar passen en met elkaar verbonden zijn
14. Opbrengst	Wat de georganiseerde begeleiding oplevert voor de leraar in opleiding en voor begeleider
15. Kenmerken	Typerende eigenschappen van de georganiseerde begeleider of leraar in opleiding
16. Opvattingen	Denkbeelden over de bedoeling van begeleiding, en de beoogde bijdrage van begeleiding aan het werkplekleren.

Dit kader van zestien concepten is in een wisselende samenstelling gebruikt bij drie verschillende studies naar de georganiseerde begeleiding. In de organisatie van de begeleiding is een onderscheid gebruikelijk in dagelijkse en algemene begeleiding. In deze studie houden we hiervoor bij het beschrijven van de praktijk de terminologie aan van Liebrand (2008). Hij onderscheidt 1^e en 2^e lijn begeleiding, van de school of van de opleiding.

Hoofdstuk 4: Verkenning van georganiseerde begeleiding

Om zicht te krijgen op de manier waarop begeleiding vorm krijgt bij het opleiden in de school zijn achtendertig begeleiders en leraren in opleiding van verschillende scholen en verschillende lerarenopleidingen bevraagd op hun ervaringen. De bevindingen zijn direct in een parallel proces geduid door ze voor te leggen aan drie focusgroepen van ervaren begeleiders. Hieruit bleek dat af-

spraken over de begeleiding niet altijd duidelijk zijn, en daarbij niet altijd als passend worden ervaren voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding. Verder blijkt de ervaren geschiktheid van de leraar in opleiding van groot belang te zijn voor het handelen van begeleiders. Daarnaast worden verschillende fasen ervaren met elk een eigen invulling van de begeleiding; een oriëntatiefase, een uitvoeringsfase en een afrondingsfase. Tenslotte blijkt uit de ervaringen het belang van de klik tussen begeleider en begeleide.

Op basis van de eerste bevindingen zijn de ervaringen verder geëxploreerd middels een analyse aan de hand van tien concepten. Dit laat een praktijk zien waar de georganiseerde begeleiding een verschillende uitwerking van afspraken heeft, en waar formele begeleiding verschillend beschikbaar is naast informele begeleiding. Een praktijk waar een variëteit aan keuzevrijheid en koppelingsstrategieën bestaat. Waar verschillende doelen voor de begeleiding bestaan, zowel met betrekking tot beoogde uitkomsten voor de lerende, de begeleider als de organisatie. De begeleiding kent in de praktijk een diversiteit aan mogelijke constellaties, meer of minder overeenkomend met de beoogde begeleidingsstructuur. Er blijken verschillen in de sturing, meer of minder in lijn met ideeën uit professionaliseringscursussen. Verder blijkt een scheiding tussen begeleiding en beoordeling niet gangbaar in de praktijk, maar zijn er wel verschillen in de uitvoering van de beoordeling. In de begeleiding wordt vooral het functioneren als leermeester en gastheer gezien. En ten slotte blijkt uit de ervaringen van de geïnterviewde begeleiders en leraren in opleiding dat de georganiseerde begeleiding een verschillende bijdrage kan leveren aan het werkplekleren, zowel positief als negatief.

Op grond van de verkenning kan worden gesteld dat de invulling van de georganiseerde begeleiding verschilt tussen trajecten, en ook binnen trajecten. Mogelijke oorzaken voor dit verschil zijn kenmerken en opvattingen van personen, de klik tussen begeleider en begeleide, en de aanwezige situatie op de leerwerkplek.

DEEL 2 CASESTUDY

Hoofdstuk 5: Opzet & uitvoering casestudy

Met het doel zicht te krijgen op de wijze waarop de begeleiding verschilt, en hoe die verschillen tot stand komen is een casestudy opgezet. In de case van het OidS in de regio Arnhem & Nijmegen zijn zestien analyse-eenheden geselecteerd, bestaande uit volledige leerwerktrajecten. In deze leerwerktrajecten zijn tien 1 lijn begeleiders en vijftien leraren in opleiding gevolgd, in een longitudinale opzet. Deze respondenten zijn geselecteerd als zijnde goede begeleiders en studenten. Voor de casestudy is data verzameld in de vorm van 145 interviews, 221 documenten en 13 beeldregistraties. De data is eerst per leerwerktraject geanalyseerd, daarna over het geheel op basis van de concepten uit het analysekader.

Hoofdstuk 6: Georganiseerde begeleiding in veertien dimensies

Met de casestudy is aan de hand van veertien concepten onderzocht hoe de begeleiding kan verschillen binnen trajecten, en tussen trajecten.

Binnen trajecten zijn verschillen gevonden in de gebruikte termen en afspraken voor de georganiseerde begeleiding, de mate en momenten waarop de formele begeleiders actief zijn, en de aanwezigheid van informele begeleiding naast de georganiseerde begeleidingsstructuur. De doelen voor de begeleiding verschillen per moment, waarbij tijdens de eerste fase van een traject praktische ondersteuning en waarderen van de geschiktheid van de student centraal staan. Verschillen in beoogde doelen tussen begeleider en leraar in opleiding kunnen tijdens het traject gelijk blijven, of kleiner worden. Het netwerk van begeleidingsrelaties kan binnen een traject stabiel of instabiel zijn, bij een instabiele constellatie verandert het aantal relaties en/of de kracht van de begeleidingsrelaties. Overleg over de begeleiding kan op verschillende momenten verschillend plaatsvinden. Het contact ten behoeve van de begeleiding kan steeds hetzelfde zijn binnen een traject, maar het kan ook verschillen op momenten. Duur, frequentie en vorm kunnen variëren. Het georganiseerde contactmoment kan constant, maar ook wisselend gebruikt worden. In het contact worden in de eerste fase van het traject vooral de gang van zaken op de specifieke school besproken, pas later worden prestaties van de leraren in opleiding onderwerp van gesprek. Binnen een traject kan de sturing op verschillende momenten en ten aanzien van verschillende onderdelen anders worden verdeeld tussen begeleider en leraar in opleiding. Ook kan een sturend effect op het gedrag van de leraar in opleiding voortkomen uit de beoordeling, dit verandert op het moment dat de leraar in opleiding voldoende vertrouwen heeft in de uitkomst. Met de begeleiding kan binnen een traject op verschillende momenten een verschillende combinatie van functies worden uitgevoerd. Bij aanvang staat bij alle begeleiding het functioneren als gastheer centraal, waarna deze functie een andere invulling krijgt (bv meer het beschermen van) of niet meer wordt uitgevoerd. De trajecten kennen volgens afspraak twee formele beoordelingsmomenten, de uitvoering daarvan kan verschillen alsmede de betrokken personen. Wordt gekeken naar de oordelen die begeleider en leraar in opleiding hebben over elkaar dan valt daarover op dat binnen trajecten oordelen constant kunnen zijn, maar ook kunnen variëren. Als er variatie is dan kan deze grillig zijn of in een bepaalde richting bewegen. De ervaren klik kent enkel verschil binnen een traject als deze bij de start neutraal is, dan kan hij neutraal blijven, of beter of juist slechter worden. Ten slotte kunnen binnen een traject verschillende begeleidingsrelaties verschillende opbrengst genereren, dit kan zowel positieve als negatieve opbrengst betreffen. Deze opbrengst kan dan meer of minder aansluiten bij ander leeraanbod, of een heel eigen bijdrage betreffen.

Tussen trajecten zijn er verschillen in de uitwerking van de georganiseerde begeleidingsstructuren en de activiteit van de georganiseerde begeleiders. Waar in het ene leerwerktraject een leraar in opleiding geen informele begeleidingsrelaties aangaat naast de georganiseerde begeleiding, doet hij dat in een ander traject wel. Er zijn ook trajecten waar al vooraf een informele begeleidingsrelatie wordt aangegaan, waarna het systeem van koppeling wordt gemanipuleerd om deze informele begeleiding naderhand te formaliseren. Formeel geschiedt de koppeling extern en op grond van het schoolvak, dit kan echter in verschillende trajecten anders worden uitgewerkt waarbij er sprake kan zijn van interne matching. Per moment en daarmee ook per traject, verschillen de specifieke doelen voor de begeleiding. Verschillen tussen doelen volgens de begeleider versus de leraar in opleiding kunnen in het ene traject kleiner en in het andere traject groter worden. Algemene doelen voor begeleiding verschillen niet zozeer per traject als wel per persoon. Het geheel van begeleidings- en overlegrelaties kan per traject verschillen, waarbij een invloed zichtbaar is van de specifieke situatie op een leerwerkplek. Expertise wordt vooral gekoppeld aan personen, en zo kan tussen trajecten verschil bestaan in de manier waarop specifieke expertise onderdeel is van de georganiseerde begeleiding. Elke begeleidingsrelatie -en daarmee elk traject- heeft een eigen samenstelling van manieren en frequentie van contact. Het georganiseerde begeleidingsmoment kan daar verschillend deel van uitmaken. In sommige trajecten zijn de gespreksonderwerpen tijdens de begeleiding beperkt tot zakelijke onderwerpen, in andere trajecten wordt ook gepraat over privé zaken, over ditjes en datjes en over algemene onderwerpen. De verdeling van sturing varieert bij de verschillende trajecten, de invloed van de beoordeling en van de verplichte opdrachten eveneens. Ook kent elk traject een eigen combinatie van de uitgevoerde functies, alsmede wie allemaal welke begeleidingsfuncties vervult. Verder is er verschil tussen trajecten in het omgaan met de afgesproken beoordelingsprocedures. En ook de oordelen over een begeleider of leraar in opleiding kunnen per traject verschillen. De klik tussen begeleider en leraar in opleiding is eigen aan elk traject. Deze kan goed, slecht of neutraal zijn. Ten slotte blijkt dat de georganiseerde begeleiding bij elk traject een eigen uitkomst heeft die kan bestaan uit positieve of negatieve opbrengst, of uit een combinatie daarvan.

Hoofdstuk 7: Het tot stand komen van de begeleiding

Op basis van de gevonden verschillen binnen en tussen trajecten is een studie uitgevoerd naar de manier waarop de invulling van de begeleiding tot stand komt. Er is gekeken naar de rol die daarbij wordt gespeeld door kenmerken, opvattingen, de ervaren klik en gesitueerde gebeurtenissen en toevalligheden. Van de kenmerken van de begeleider en leraar in opleiding werd zichtbaar dat eerdere ervaringen met begeleiding en persoonskenmerken zoals dominantie, initiatiefrijkeheid, openheid en zelfzekerheid een rol spelen bij de tot-

standkoming van begeleiding. De opvattingen van de leraar in opleiding zijn niet zichtbaar bepalend, de opvattingen van de begeleiders wel. Onder de voorwaarde van een goede 'klik' zijn deze direct herkenbaar in de invulling en de opbrengst van begeleiding. De klik tussen begeleider en begeleide is eveneens van belang voor de invulling van de begeleiding waarbij zichtbaar wordt dat hoe beter de klik is, hoe meer de begeleidingsrelatie leidt tot positieve opbrengst. Tenslotte blijken al dan niet voorziene omstandigheden bepalend voor de uiteindelijke invulling. Gebeurtenissen in de school, rond het leren en in het privéleven hebben gevolgen voor de invulling van de begeleiding.

Hoewel de casestudy laat zien dat de bovengenoemde elementen van invloed zijn op de invulling van begeleiding, kan hun invloed niet als absolute verbanden worden beschreven. Het is juist de wisselwerking tussen de elementen en de gemaakte afspraken die leiden tot de uiteindelijke vorm die de begeleiding bij het OidS krijgt.

DEEL 3 OPBRENGST VAN DIT ONDERZOEK

Hoofdstuk 8: Conclusie en discussie

Op grond van de drie uitgevoerde studies kan worden gesteld dat de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School vorm krijgt in een wisselwerking tussen de betrokken partijen, de omstandigheden en de gebeurtenissen. De begeleiding die zodoende ontstaat verschilt per traject, en binnen elk traject ook op verschillende momenten. Er is ondanks de afspraken, trainingen en protocollen geen sprake van uniformiteit, en daarmee is er ook geen vaste bijdrage van de georganiseerde begeleiding aan het OidS. De begeleiding is gebaseerd op individuele, meer of minder expliciete opvattingen, en krijgt vorm als reactie op elkaar en op de omstandigheden en gebeurtenissen in de specifieke praktijk. Elk traject lijkt daarmee een eigen opleidingspraktijk, waar met de begeleiding weliswaar sprake is van intuïtieve afstemming op de lerende, maar waar van bewust maatwerk geen sprake lijkt te zijn. De begeleiding bij werkplekcleren als onderdeel van het curriculum van de lerarenopleiding lijkt beter aan te sluiten bij rationalen gericht op optimalisatie van het primaire proces van een school, dan bij rationalen van kwalificatie zoals beoogd met een opleiding. Het werkplekcleren en de begeleiding daarbij lijkt zich meer te richten op socialiseren in een specifieke arbeidssituatie, dan op het gericht en bewust kwalificeren voor de volle breedte van mogelijk toekomstige beroepsuitoefening.

Volgend op de conclusie worden een zevental thema's bediscussieerd. Er wordt ingegaan op de definitie van begeleiding bij het OidS, en op het belang van de klik. Daarna wordt het verloop van een begeleidingsrelatie besproken. Stelling hierin is dat het van belang is om meer aan te sluiten bij het natuurlijk verloop van een begeleidingsrelatie, en productieve relaties niet te vroeg af te

breken. Ook wordt het fenomeen van de selffulfilling prophecy besproken in relatie tot de bestudeerde praktijk, het handelen op grond van oordelen lijkt immers een basis voor begeleiders. Vervolgens wordt de mogelijke bijdrage van werkplekleren besproken, waarbij wordt gesteld dat het van belang is meer zicht te krijgen op de mogelijkheden van leersituaties in de beroepscontext. En het is van belang om in het kader van de kwaliteit van het OidS meer zicht te krijgen op het aansluiten op het leerproces van de leraar in opleiding. Ten slotte worden de bevindingen besproken in het kader van dualisering in het hbo. Met de bevindingen van het onderhavige onderzoek wordt voorgesteld om meer te investeren in dialoog tussen de uitvoerenden bij het opleiden in de school. Het in dit onderzoek ontwikkelde kader van zestien concepten kan hiervoor worden gebruikt. Verder is het van belang om bij georganiseerde begeleiding aandacht te hebben voor de ervaren klik, bij onvoldoende klik tussen begeleider en leraar in opleiding is er niet alleen kans op geen opbrengst van de begeleiding, maar zelfs op een aanzienlijke negatieve opbrengst. Ten slotte wordt geadviseerd om niet langer de begeleider centraal te zetten maar de begeleiding. Deze moet dan worden gedefinieerd als een geheel van begeleidingsrelaties, met als doel alle benodigde functies uit te voeren, passend bij de behoefte van de leraar in opleiding en recht doende aan de specifieke situatie in de praktijk.

Summary

INTRODUCTION

These days, the focus when training new teachers lies increasingly on learning within a professional context. The Dutch OidS (school-based teacher education) system has helped schools and teacher training institutes work together to make workplace learning a part of teacher training courses. Workplace learning has proven a promising yet complex part of the degree course. Initiatives such as teacher mentorships have been implemented in order to maintain the quality of teacher education.

In recent years, schools and teacher training institutes have made agreements regarding this initiative. Mentoring, however, can be organised and performed in many ways, and it is not clear which strategies provide which results (Hobson et al., 2009). The research carried out in the interests of this thesis aims to provide greater insight into the practice of mentoring in a workplace learning setting. The main question is how arranged mentoring is set up within the OidS in the context of initial teacher education for secondary school teachers.

325

PART 1 THEORETICAL & PRACTICAL ORIENTATION

Chapter 2 Background

In 2006, the Dutch Education Professionals Act (Wet op Beroepen in het Onderwijs/BIO) entered into force, an act in which qualifications are expressed as competences. Competence-based education (CGO in Dutch) has since become common practice in teacher training. Competence-based education is usually integrated by making workplace learning part of teacher education (Kallenberg & Rokebrand, 2006). Workplace learning involves three parties: the teacher training institute, the school and the student teacher.

In the interests of making learning in the professional context part of teacher training, the government has stimulated cooperation between schools and teacher training institutes through various regulations, including the funding of partnerships in the form of Professional Development Schools (Opleidingsschool in Dutch). In professional development schools, 40% of the credits are to be gained in the workplace setting (OCW, 2009a), and all parties are expected to work within terms of a common shared vision (NVAO, 2009). Furthermore, a certain degree of expertise is expected with regard to training,

evaluation and mentoring, although this expertise is not described in detail. Workplace learning and the implementation of mentorship for school-based teacher education has, thanks to this policy, become an important development in the teacher training curriculum. Developing a curriculum takes place at various levels, from the intended curriculum to what is actually learned in practice (Van den Akker, 2003). The process of intention, through policy, agreements and implementation in order to yield learning is by no means a smooth, matter-of-course process (Goodlad, 1979).

Workplace learning is a process characterised by the intertwining of work and learning. This makes various objectives of workplace learning possible. It can, for example, serve as a way of optimising professional practice, but it is also a way in which to qualify (new) professionals (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006). However, the possibility of several objectives at play at the same time can result in tensions between the fields of work and learning. Workplace learning as part of a teacher training course does therefore not necessarily result in the intended training objectives (Ellström, 2001). The benefits of workplace learning depend on each specific situation and individual interpretation by the student (Billet, 2004).

Mentoring is regarded as an important condition for acquiring specific learning objectives through workplace learning (Verloop & Kessels, 2006). Mentoring, however, is not a straightforward concept. It can relate to many different strategies and results, and it is not clear which strategies provide which results (Eby et al., 2008). In practice, mentorship involves all manner of traditions with different perspectives on the intended effect of mentorship. With these traditions in mind, it is possible to discern various characteristics of mentorship, including a fundamental difference between acquisition-oriented mentorship and transformation-oriented mentorship (Summerfield, 2006). In this study on arranged mentorship in school-based teacher education, we decided not to place mentorship in one of the normative traditions, but rather to define it in accordance with Kram (1983) as developmental relationships.

Chapter 3 Analysis Framework

In order to study mentoring in school-based teacher education, a preliminary analysis framework was constructed and subsequently tested and improved. This resulted in the following sixteen concepts:

CONCEPT	DESCRIPTION
1. Formality	The presence and being active of formally arranged mentors, and the presence of informal mentors.
2. Freedom of choice	The possibility to opt for mentoring, persons and/or partner.
3. Pairing	The conscious linking together of persons.
4. Goals	The aim of the mentoring.
5. Constellation	The network of relationships involved with the student teacher's workplace learning development, and those involved in consultation.
6. Expertise	Who in the arranged relationship is regarded as expert, and in what area.
7. Contact	The way in which mentoring sessions are carried out.
8. Subject	The subject discussed during mentoring sessions.
9. Directing	What is directed by the student teacher, what is directed by the mentor
10. Functions	The roles that are fulfilled with regard to formally arranged mentorship.
11. Evaluation	How the formal evaluation is carried out, and the results of the evaluation
12. Assessment	How the formally arranged mentor and the student teacher assess each other
13. Click	The perceived degree of suitability and connection between mentor and student.
14. Result	What the formally arranged mentorship provides for the student teacher and for the mentor.
15. Characteristics	Typical characteristics of the formally arranged mentor or student teacher.
16. Beliefs	Viewpoints regarding the aims of mentorship, and the contribution that mentorship is expected to make to workplace learning.

This framework of sixteen concepts was used in various combinations for three different studies on formally arranged mentorship. In the arranged mentoring structure, distinctions are generally made between daily and general mentorship. In this study, we used terminology from Liebrand (2008) to describe the practice of OidS. He distinguishes between primary line and secondary line mentorship, provided by the school or by the teacher training institute.

Chapter 4 An Orientation in Formally Arranged Mentorship

In order to gain insight into the way in which mentorship is set up in school-based teacher education, thirty-eight mentors and student teachers from various schools and teacher training institutes were asked about their experiences. The results were immediately interpreted in a parallel process by discussing

them with three focus groups of experienced mentors. This showed that agreements regarding mentorship were not always clear, nor were they always regarded as suitable for the student teacher's development. Furthermore, the perceived suitability of the student teacher was shown to be particularly important in terms of the mentors' behaviour. Various phases were experienced, each including individual aspects of mentoring: an orientation phase, an implementation phase and a concluding phase. Finally, the results showed that a click between the mentor and mentee is also important.

Using the initial findings as a basis, the participants' experiences were further explored in an analysis using ten concepts. This showed that the agreements made regarding formally arranged mentorship were interpreted in various ways, and that there is a variety of availability in the formal mentoring relationships as well as in informal mentoring relationships. It is a practice offering various options and pairing strategies with various goals for mentoring, regarding the intended results for the student, for the mentor and for the organisation. In this practice, there is a wide variety of mentoring constellations, more or less in line with the intended structure. Differences were shown to exist in mentoring that were more or less in line with ideas taken from professionalization courses. It was also shown that in practice it is not common to separate mentoring from formal evaluation, and that differences do exist in how formal evaluations are made. The mentor's roles are mainly regarded as both that of a coach and a sponsor. Finally, the experiences of the interviewed mentors and student teachers show that formally arranged mentorship can contribute towards workplace learning in various ways, both positive and negative.

Based on this study, it can be argued that arranged mentorship differs from project to project, but also within individual projects. Possible causes of these differences are personal characteristics and beliefs, the click between mentor and mentee, and individual workplace learning circumstances.

PART 2 CASE STUDY

Chapter 5: Case Study Setup and Implementation

A case study was set up in order to gain insight into the way in which mentoring differs, and how those differences come about. In a case of school-based teacher education in the Arnhem and Nijmegen region, sixteen learning-on-the-job placements of student teachers were selected as units of analysis. During these complete on-the-job periods, ten primary line school based mentors and fifteen student teachers were studied in a longitudinal setup. These participants were selected on grounds as being exemplary mentors and students. The data gathered for the study included 145 interviews, 221 documents and 13 video recordings. The data was first analysed per individual placement, and subsequently as a whole, based on concepts from the analysis framework.

Chapter 6: Formally Arranged Mentorship in Fourteen Dimensions

Using fourteen concepts, this case study examined how mentoring can differ within and between placements.

Differences within placements were found in the terms used and agreements made for the arranged mentorship, the time and extent to which the formal mentors were active, and the presence of informal mentors alongside the formal mentorship structure. The goals for the arranged mentoring differed at different times during the placement, with a focus on practical support and assessment of the student's suitability during the initial phase of a work-learning placement. Differences in intended aims between mentor and student teacher either remained stable or decreased during the placement. The network of mentoring relationships within a work-based learning placement can be stable or unstable. If the constellation is unstable, the number of relationships and/or the mentoring relationships themselves change. Consultations about the mentorship can take place at different stages. The contact between the mentor and mentee can remain stable within a placement but can also change at various stages. The duration, frequency and type of contact may also vary. The arranged contact moment may be used as a constant or varying factor. The contact moments during the first part of the placement are usually used to discuss the practice and habits at the specific school, and it is only later that the student teacher's performance is discussed. The directing provided by the mentor and required by the student during a placement can differ at different moments and at various stages. The formal evaluation may have a directing influencing on the student teacher's behaviour. This changes as the student teacher gains confidence in the outcome. The mentoring can fulfil a different combination of roles at different stages during a placement. Initially, the mentoring role of sponsor focuses on the task of host, after which it takes on a different form (e.g. a more protective one), or is no longer carried out. There are two formal evaluations that take place during the placements; these can be performed in various ways and involve different people. The opinions of mentor and student teacher of each other are consistent or vary throughout the placement. Variations in opinions may be inconsistent or have a particular focus. The perceived 'click' only changes during a placement if it is neutral initially, in which case it may remain neutral, improve or deteriorate. Finally, the various mentor relationships throughout the placement can generate differing results that are either positive or negative. These results may, to a lesser or greater extent, tie in with other parts of the course or make their own unique contribution.

Between placements there are differences in how the formally arranged mentoring structure is implemented and the activities carried out by these formal mentors. While some student teachers do not build informal mentoring relationships in addition to the formally arranged mentorship, others do. Some students already have informal mentors before the placement starts, after

which the linking system is later manipulated in order to formalise that informal mentorship. Officially, mentors and mentees are paired externally and according to course subject. However, this can also be arranged in ways whereby internal matching is performed. The specific goals for the mentoring differ for each moment and therefore with each placement. Differences between the goals as defined by the mentor versus those defined by the student may be smaller in some placements and greater in others. General mentoring goals differ more per person than per placement. Relationships regarding mentorship and consultation can differ per placement, with influences visible in specific workplace learning situations. Expertise is linked to people, and differences can therefore develop regarding the way in which expertise is incorporated into formally arranged mentorship. The way and frequency of contact differs for each relationship and thus for each placement. Within some mentoring relationships, subjects discussed during the mentoring sessions may be limited to official matters, whereas in other relationships conversations may include talking about private life, small talk and discussing general subjects. The division of directing varies from one placement to another, as does the influence of formal evaluation and the compulsory assignments. Each placement has its own combination of performed roles, including who fulfils which mentoring roles. On-the-job placements also differ with regard to the agreed evaluation procedures, and opinions of mentors or student teachers can differ for each placement. The click between mentor and student teacher is unique to each placement. The click may be good, bad or neutral. Finally, it would seem that for each work-based learning period, arranged mentorship has a different outcome, which may be positive or negative, or a combination of both.

330

Chapter 7: Establishing mentoring

Using the differences that exist within and between on-the-job-learning placements as a basis, a study is carried out to examine the way in which mentoring and all it involves is established. We examined the relevant roles played by characteristics, beliefs, the perceived click, and situational events and coincidences.

Looking at the characteristics of the mentor and student teacher, it became apparent that prior experiences with mentorship and personal characteristics such as dominance, proactiveness, openness and self-efficacy play a role in the establishment of mentoring. The student teachers' perspectives on mentoring did not play an active role while those of the mentors did. Under the condition of a good 'click' between mentor and student teacher, these beliefs were visible in behaviour and results of the mentoring. The click between mentor and mentee is also important with regard to how mentorship is conducted; the better the click, the more positive the outcome of the mentoring relationship.

Finally, the specific circumstances - expected or otherwise - were shown to be a determining factor in the ultimate implementation of the mentorship. Circumstances on-the-job and those related to the students' learning and private life affect the way in which the mentoring is implemented.

Although the case study shows that the elements listed above affect the way in which the mentoring is established, their influence cannot be defined as absolute relationships. It is rather the interaction between the elements and the agreements made that lead to the ultimate shape and form of mentoring within the setup of OidS (school-based teacher education).

PART 3 RESULTS OF THIS STUDY

Chapter 8: Conclusion and Discussion

On the basis of the three studies carried out, it can be concluded that formally arranged mentoring within the setup of OidS (school-based teacher education) achieves shape and form through the interaction between the parties involved, the specific circumstances, and events that occur during the period of placement in question. The resulting mentoring differs with each work-based learning period, and at different moments within each period. Despite agreements, training courses and protocols, formally arranged mentoring is not uniform in nature and therefore does not make a standard contribution to the student teacher's education. Mentoring is based on individual, more or less explicit beliefs, and takes shape and form as a result of how the mentor and mentee respond to each other, individual circumstances, and events that occur in practice. Each work-based learning period appears to comprise its own individual training practice in which mentoring is intuitive and geared to the individual student teacher, without being consciously tailor-made to suit the individual. It would seem that workplace learning mentorship as part of the teacher training curriculum is more in line with rationales aimed at optimisation of primary process at the school than those aimed at obtaining the intended course qualification. Workplace learning and the associated mentoring seems to focus more on socialising in a specific employment situation than on students consciously qualifying themselves to work within the full scope of their potential future profession.

The conclusion is followed by a discussion based on seven themes. This discussion examines the definition of mentoring in the setup of OidS, and the importance of a 'click' between mentor and mentee. A discussion on the progress of a mentoring relationship follows, in which it is suggested that putting greater focus on the natural progression of a mentoring relationship is important, as is not breaking off productive relationships too soon. The phenom-

enon of the self-fulfilling prophecy is also discussed in relation to the professional practices examined, with activities based on the outcome of assessments appearing to serve as a good basis for mentors. The potential contribution of workplace learning is subsequently discussed. The importance of gaining a better idea of the potential of the workplace as a situation for learning is also highlighted, as is the importance of gaining better insight (in the interests of OidS quality) into the student teachers' connection with the learning process. Finally, the findings are discussed in conjunction with the rise of dual training courses at Dutch higher education.

The findings from the present study have been used in a proposition to invest more in the dialogue between those who perform school-based teacher education. The framework of sixteen concepts developed for this study can be used to this end. With regard to formally arranged mentoring, it is also important not to disregard the perceived 'click'; an inadequate click between mentor and student teacher means not only that the mentoring provides no results, but that it can even lead to negative results. Finally, focusing on the mentoring rather than the mentor is advised. Mentoring must then be defined as a range of mentoring relationships, the objective of which being to fulfill all the necessary roles in line with the student teacher's needs while doing justice to the specific situation in practice.

CV Chris Kroeze

Chris Kroeze (1968) is zijn loopbaan in het onderwijs in 1996 begonnen met een aanstelling als leerwerkmeester ten behoeve van het naar arbeid toe leiden van randgroepjongeren. In 1999 ging hij als techniekdocent werken op diverse scholen in het VO en als ontwikkelaar bij projecten die tot doel hadden aantrekkelijke techniekervaringen te bieden aan leerlingen in het PO. In 2000 heeft hij een lerarenbevoegdheid voor Techniek behaald aan de PTH en is aansluitend gestart met een deeltijdstudie Onderwijskunde aan de KUN met als specialisatie Opleiding, Ontwikkeling en Vorming (OOV). In 2003 heeft Chris deze studie afgrond met een afstudeeronderzoek naar het invoeren van het cgo in het technisch beroepsonderwijs. Sinds 2002 werkt hij als lerarenopleider, eerst als docent vakdidactiek voor techniekonderwijs in PO, en later voornamelijk als docent onderwijskunde bij het cluster voor 2e graad lerarenopleidingen voor de Exacte vakken bij de HAN. In 2006 start Chris als onderdeel van zijn aanstelling als lerarenopleider een promotieonderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding.





**GEORGANISEERDE
BEGELEIDING
BIJ OPLEIDEN IN
DE SCHOOL**

BIJLAGEN

CHRIS KROEZE

Georganiseerde Begeleiding bij Opleiden in de School

Bijlagen

Chris Kroeze

Bijlagen A: Trajectbeschrijvingen

Inhoud:

1. Traject Robert-Niels-Emma
2. Traject David-Niels
3. Traject Robert-Niels
4. Traject Robert-Noëlle
5. Traject David-Erik
6. Traject Victor-Emma
7. Traject Penny-Iris
8. Traject Penny-Karin-Fiona
9. Traject Daan-Frits
10. Traject Nico-Simon
11. Traject Nico-Anneke
12. Traject Nico-Els
13. Traject Daniëlle-Karel
14. Traject Kryn-Karel
15. Traject Stefan-Noud-Esther
16. Traject Stefan-Thomas-Leo

Toelichting:

De trajectbeschrijvingen in deze bijlagen zijn bewerkingen van de trajectverslagen zoals die in het onderzoek zijn gebruikt ten behoeve van analyse en communicatie. De beschrijvingen zijn zoveel mogelijk geanonimiseerd door bepaalde gegevens over de leerwerkplek en de betrokken personen weg te laten of aan te passen (bv gefingeerde namen). Verder zijn letterlijke citaten waar nodig taalkundig aangepast om de leesbaarheid te vergroten en om de vorm van de oorspronkelijk gesproken taal de inhoud niet te laten overschaduwen.

De trajectbeschrijvingen zijn opgebouwd aan de hand van de invulling van de begeleiding op 14 dimensies. De beschrijvingen in deze bijlagen bieden een aanvulling op het onderzoeksverslag waar bevindingen over het geheel van de trajecten per dimensie zijn uitgewerkt (H6). Deze beschrijvingen geven zicht op de begeleiding bij, en het verloop van elk afzonderlijk traject uit de casestudy.

Bijlagen B:

1. Interviewprotocol 1 (bij H4)
2. Interviewprotocol 2 (bij H5)
3. Coderingslijst (bij H5)

A1. Traject Robert-Niels-Emma

1^e lijn begeleider:

Robert (♂, 54 jaar) is leraar Engels op een grote regionale school voor Havo-VWO. Robert werkt al 30 jaar als leraar Engels, eerst op een ITO-LTS en de laatste 15 jaar op deze school. Hij is auteur van lesmethoden, actief in een landelijk netwerk voor leraren Engels, en is actief betrokken bij de ontwikkeling van de school tot academische opleidingsschool. Vanuit deze laatste activiteit onderzoekt hij zijn eigen vakdidactische aanpak.

Robert begeleidt al meer dan 20 jaar nieuwe en aankomende leraren. Hij heeft gedurende deze tijd diverse cursussen en trainingen ten behoeve van begeleiden bijgewoond.

Leraren in opleiding:

Emma (♀, 24 jaar) is 3^e jaars student aan de lerarenopleiding Engels. Ze heeft een afgeronde MBO-opleiding waarin twee leerwerktrajecten zijn doorlopen. Na afronding van de MBO-opleiding is ze op de lerarenopleiding voor Engels gestart en heeft alles tot nu toe in één keer gehaald. Ze heeft twee leerwerktrajecten doorlopen op de lerarenopleiding en deze heeft ze als positief ervaren.

Voorwaardelijk voor begeleiding vindt ze dat een begeleider haar vanaf de start eerlijk vertelt waar ze aan toe is en haar meteen zegt waar het (nog) niet goed gaat. Deze wens is het gevolg van een negatieve ervaring tijdens de MBO-opleiding waar ze tijdens een uiteindelijke positieve eindbeoordeling te horen kreeg dat ze allerlei zaken anders had moeten doen; *“Zeg dat dan op een moment dat ik er nog iets mee kan doen”* en *“ik heb me voorgenomen om dat niet meer te accepteren”*.

Niels (♂, 23 jaar) is na een afgeronde propedeuse Engels in het WO succesvol ingestroomd in het tweede jaar van de HBO-opleiding tot leraar Engels. Hij heeft alle overgeslagen onderdelen ingehaald en haalt hoge cijfers op de opleiding. Met name het Engels gaat hem erg goed af, en dat komt volgens hem doordat hij in een periode tussen zijn VWO en WO een aantal jaren in Engelstalige landen heeft geleefd en gewerkt.

Hij heeft hiervoor een leerwerktraject uitgevoerd dat extra is verlengd om de gemiste leerwerktijd in het eerste jaar te compenseren. Dit leerwerktraject is door de vorige begeleider beoordeeld als goed (8), maar: *“het was voor haar de eerste keer dat ze een stagiaire had, en het was voor mij de eerste keer dat ik stage liep, het was voor ons allebei nieuw en we wisten niet precies wat je met de begeleiding aan moest. En ja, ik kon haar ook niet vertellen hoe dat vanuit de opleiding verwacht werd en zij wist het ook niet ... maar het lesgeven zelf verliep goed ...”*

Niels gaat er bij de start vanuit dat het leerwerktraject goed zal verlopen en hoopt hiermee de aanzet te maken tot een versnelling in het laatste jaar van de opleiding. Dit wil hij omdat hij geld moet lenen om te blijven studeren. Met de opleiding heeft hij mogelijkheden om te versnellen al verkend.

Afspraken

Over dit traject is afgesproken dat de studenten gedurende 9 weken 4 dagen per week meedraaien in het primair proces van de school onder directe begeleiding van een leraar van de school die hetzelfde vak verzorgt. Daarbij is afgesproken dat leraren in opleiding in het derde jaar van de opleiding in duo's gekoppeld worden aan één 1^e lijn begeleider. Op afspraak met de begeleider en op basis van hun leerwerkplan verzorgen de leraren in opleiding meer of minder zelfstandig lessen. Verder is afgesproken dat de leraar in opleiding tijdens het traject wekelijks reflectieverslagen maakt en die per e-mail stuurt naar de 1^e en 2^e lijn begeleiders van school en opleiding. Op de school is een begeleidingsstructuur aanwezig die voorziet in één algemeen begeleider van de school en één van de opleiding. De school is bezig met de ontwikkeling naar een academische opleidingsschool en daarmee

is de afspraak dat de school -waar mogelijk en wenselijk- de leraren in opleiding betreft bij het eigen onderzoek, en ze daarbij dan begeleidt. De formele (summatieve) beoordeling van het leerwerktraject wordt gedaan door de school in samenwerking met de algemeen begeleider van het instituut en moet twee momenten kennen; een tussenevaluatie en een eindevaluatie. Elke leraar in opleiding wordt apart beoordeeld aan de hand van een schriftelijke beoordeling vooraf en een beoordelingsgesprek waarbij tenminste één van de 2^e lijn begeleiders aanwezig is, en de 1^e lijn begeleider van de school de beoordeling uitvoert.

Data

Tijdens dit traject zijn verzameld; 5 interviews met Robert, 6 interviews met Emma en 6 met Niels. Data over Niels: 1 stageplan, 6 reflectieverslagen, 2 lesvoorbereidingen met toegevoegde feedback van Robert, en de eindbeoordeling door Robert. Data over Emma: 1 stageplan, 6 reflectieverslagen, 3 lesvoorbereidingen met toegevoegde feedback van Robert, en de eindbeoordeling van Robert. En er is een opname van een begeleidingsgesprek tussen de drie betrokkenen dat volgens hen kenmerkend is voor de manier waarop de begeleidingsgesprekken plaatsvinden.

Chronologische opbouw data	
1.	Intv 0 Emma en Niels vooraf aan traject
2.	Stageplannen van Emma en van Niels
3.	Intv 1: 1 ^e week traject
4.	Reflecties 1
5.	Intv 2: 2 ^e week traject
6.	Reflecties 2,3
7.	Lesvoorbereiding met fdbck 1
8.	Opname gesprek
9.	Tussenevaluaties
10.	Intv 3: 5 ^e week traject
11.	Reflecties 4,5
12.	Lesvoorbereiding met fdbck 2,3
13.	Intv 4: 8 ^e week traject
14.	Reflecties 6
15.	Eindbeoordelingen
16.	Intv 5: week na traject

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

1^e lijn school actief, 2^e lijn school actief, 2^e lijn opleiding actief, duo-schap actief

Geen informele begeleiding

De begeleiding is georganiseerd en de begeleiders zijn gecertificeerde begeleiders. Er zijn op de locatie twee algemeen begeleiders van de school en drie algemeen begeleiders van drie verschillende lerarenopleidingen (2 vanuit hogescholen, een vanuit universitaire lerarenopleiding). Bij dit leerwerktraject is één van de twee begeleiders van de school en één van de twee van de hogeschool betrokken. Zij houden samen met de beoogde 1^e lijn begeleider het eerste gesprek, en houden gedurende het traject contact met de 1^e lijn begeleider. Daarnaast verzorgen de algemeen begeleiders bijeenkomsten op de donderdagmiddag die verplicht zijn voor alle leraren in opleiding op de school. Ze behandelen daar algemene thema's en sturen intervisie aan tussen de leraren in opleiding (verplicht).

De school brengt in samenspraak met de opleiding twee derdejaars leraren in opleiding samen onder één begeleider. De relatie tussen Niels en Emma is daarmee een formele begeleidingsrelatie op basis van gelijkwaardigheid.

Keuzevrijheid

Robert: Begeleiderschap vrijwillig, Personen opgelegd

Niels en Emma: Begeleiding verplicht, begeleiders opgelegd, partnerschap opgelegd.

Robert begeleidt elk jaar leraren in opleiding, en dat is op deze school een taak waar je voor kunt kiezen. Hij krijgt de leraren in opleiding toegewezen door de opleiding.

Emma en **Niels** hebben de school als leerwerkplek gekozen uit een beperkte keuzelijst waar ze voorkeuren mochten uiten. De opleiding heeft hen op deze school geplaatst en daar worden zij geacht zich te laten begeleiden door Robert, die door de school is toegewezen. Ook het duo-schap is hen opgelegd.

Koppeling

Alleen matching op vak

Emma en Niels zijn ingedeeld door de opleiding wat betreft de school. Op de school zijn ze gekoppeld aan Robert door de Algemeen begeleider van de school. Robert mag na een 1^e gesprek met de algemeen begeleider weigeren als hij het echt niet ziet zitten. Maar na het eerste gesprek heeft hij zin om met Emma en Niels aan de slag te gaan.

Doel voor de begeleiding

Robert, Niels, Emma noemen voornamelijk acquisitiegerichte doelen.

Op verschillende momenten verschillende specifieke doelen.

Gaandeweg staan de doelen zoals Robert ze verwoordt centraal.

	0	1	2	3	4	5
R		acquisitie prakt. onderst	acquisitie prakt.onderst waarderen	acquisitie	acquisitie	acquisitie
E	acquisitie prakt.onderst . waarderen	acquisitie prakt.onderst waarderen	acquisitie waarderen	acquisitie	acquisitie	acquisitie
N	prakt.onderst waarderen	acquisitie prakt onderst waarderen	acquisitie waarderen	acquisitie	acquisitie	acquisitie

De begeleiding van Robert is vanaf de start gericht op acquisitie. Eerst noemt hij doelen ten aanzien van het systematisch voorbereiden van lessen en het doordacht keuzen leren maken in werkvormen en wat Emma en Niels daarmee willen bereiken. Daarnaast richt de begeleiding zich op klassenmanagement als gevolg van zijn observaties van Emma en Niels.

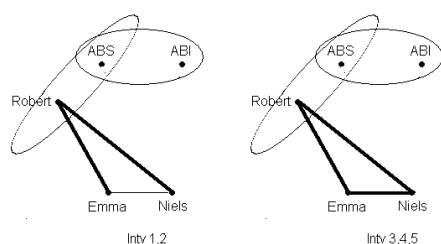
Niels en Emma zien bij aanvang als doel vooral praktische ondersteuning in de vorm van duidelijkheid in wat, waar en wanneer op de school. Verder vinden zij bij aanvang dat de begeleiding duidelijk moet maken wat hun waarde is; *“of ik het kan”* (Emma). Daarbij noemt Emma vooraf ook gerichte acquisitiedoelen die ze ook vast heeft gelegd in het stageplan. Gaandeweg het traject noemen

Niels en Emma de acquisitiedoelen voor de begeleiding zoals Robert die voor hen opmerkt als de doelen voor hun ontwikkeling.

Constellatie

3 ontwikkelingsrelaties: 2 sterk, 1 variërend

Op basis van de interviews kunnen 2 verschillende constellaties worden opgetekend. Een voor de eerste twee weken en een voor de rest van het traject.



Vanaf de start van het traject noemen Emma en Niels een krachtige relatie met Robert. Hij staat centraal als begeleider van hun ontwikkeling. De eerste twee weken noemen Emma en Niels de relatie met elkaar zwak, maar daarna noemen ze de relatie tussen hen belangrijk en krachtig ten aanzien van hun ontwikkeling.

Waar Emma en Niels de relatie tussen hen betekenisvol vinden voor hun ontwikkeling zet Robert vraagtekens bij de daadwerkelijke opbrengst van hun relatie: *“Ze helpen elkaar ook, ze kijken naar elkaar en zeggen daar dan wat van...maar ja... Ik zie weinig terug van mijn eigen observaties in de manier waarop zij naar elkaar kijken. Naar een les kijken is voor hen toch anders. Ze kijken oppervlakkig naar elkaar, en als er wat in de klas is, als het echt héél duidelijk is, dan zien ze dat, maar anders zien ze het niet. En dan de vragen; ik vraag bijvoorbeeld; ‘denk je dat iedereen heeft gehoord of begrepen wat je gedaan hebt’, dat soort vragen stellen ze elkaar niet. En zulke zaken zien ze ook niet als ze elkaar observeren. Ze zouden elkaar echt moeten helpen, en dan niet alleen maar: ‘ja ik vond het wel goed gaan...’.*

Expertise

Robert wordt gezien als expert in vak, beroep en begeleiding.

Emma en Niels worden niet als expert gezien door Robert.

Over Niels wordt opgemerkt dat hij meer expertise heeft in het ‘doeltaal is voertaal’.

Robert verwijst ten aanzien van zijn expertise naar zijn jarenlange ervaring en Emma en Niels zien Robert als een expert in het vak, het beroep en als begeleider.

Niels vindt lesgeven in het Engels heel belangrijk en vindt dat hij daar meer expertise bezit. Robert waardeert wel zijn aandacht en inzet hiervoor, maar twijfelt aan de werkelijke expertise hierbij van Niels.

Contact & Onderwerpen

Formeel contact tussen Emma en Niels en Robert

Informeel contact tussen Emma en Niels en Robert

Informeel contact tussen Emma en Niels

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 0-1	Af en toe op afspraak; Emma, Niels, Robert, ABS	Over de gang van zaken op de school. Er worden afspraken gemaakt over stage en begeleiders vertellen over hun verwachtingen ten aanzien van taken, houding, bijeenkomsten.
Wk 1-2	Regelmatig rondom onderwijs afgezonderd; Niels, Emma en Robert.	Gesprekken gaan over de gang van zaken op de school bv: waar vindt je lesmateriaal, hoe worden lessen gegeven. Robert geeft oordelen over de eerste prestaties van Niels en Emma en geeft opdrachten voor het uitgebreid voorbereiden van lessen.
	Dagelijks rondom onderwijs bij leswisseling tussen leerlingen en in pauzes tussen collega's	Lesvoorbereidingen en schriftelijke feedback worden besproken.
Wk 2-5	Regelmatig rondom onderwijs afgezonderd; Niels, Emma en Robert.	Gesprekken gaan over de prestaties van Niels en Emma waarbij veel aandacht voor het voorbereiden van lessen en gaandeweg ook over orde houden. Daarnaast krijgen Niels en Emma van Robert de opdracht om hun reflecties te verbinden aan de competenties van SBL in verband met de tussenevaluatie.
	Dagelijks rondom onderwijs bij leswisseling tussen leerlingen en in pauzes tussen collega's	Gesprekken over ditjes en datjes, de gang van zaken op school, en Robert vertelt veel anekdotes vanuit zijn lange ervaring die hij vaak verbind met tips en suggesties.
Wk 5-10	Geen contact met Niels gedurende Afwezigheid in week 5	Niels is afwezig n.a.v. overlijden grootvader.
	Regelmatig rondom onderwijs afgezonderd; Niels, Emma en Robert.	Gesprekken over de prestaties van Emma en Niels; over klassenmanagement en vooral over straffen en belonen (wanneer ingrijpen)
	Dagelijks rondom onderwijs bij leswisseling tussen leerlingen en in pauzes tussen collega's	Gesprekken over ditjes en datjes en de gang van zaken op de school. Robert vertelt veel verhalen over zijn eigen ervaringen.

Sturing

Sturing door; Robert, de 2^e lijn begeleider school, Niels en Emma, en de beoordeling.

Bij aanvang noemen Niels en Emma de 2^e lijn begeleider van de school als een sturende begeleider; hij initieert de eerste contacten en stuurt het verloop ervan, hij stuurt aan op keuzen die ze nu moeten maken (bv welke klassen) en hij zegt wat ze wanneer moeten doen (bv over inleveren reflectieverslagen).

Niels en Emma vertellen dat ze zelf in enige mate bepalen hoe ze hun lesactiviteiten inrichten en dat ze zelf bepalen welke extra activiteiten ze ontplooiën tijdens en rondom het lesgeven. Het inrichten van de lesactiviteiten kent het voorbehoud van aansluiting bij de leerlijn Engels.

Vanaf de start van het traject noemen Niels en Emma sturing door Robert; hij is via opmerkingen en suggesties sturend voor de dagelijkse activiteiten die ze ondernemen en de planning van de lesactiviteiten, verder stuurt hij het verloop en frequentie van het contact en hun leerdoelen (bv middels opdracht tot inleveren lesvoorbereiding vooraf). Robert noemt zichzelf ook een sturende begeleider, hij vindt het ook zijn taak om ze te sturen. Maar hij ziet daarnaast ook de ruimte voor zelfsturing voor zover die niet botst met de richting waar hij naar toe wil; *“Niels wil dan graag tijdens zijn lessen Engels spreken, non prima, ik doe dat niet zo, en dat mag hij proberen, maar wel zijn lesvoorbereiding in orde!”*

Verder vertellen Emma en Niels dat de beoordeling en oordelen van Robert hun gedrag bepaalt. Emma noemt dit in enige mate sturend, Niels noemt dit sterk sturend. Hij vertelt in de eerste weken dat hij bepaalde wensen en ervaringen niet met Robert bespreekt omdat hij daar niet op wil worden afgerekend.

Functies

Centrale functie van begeleiding is leermeester

vlgn	1	2	3	4	5	6
Robert	gastheer	gastheer leermeester	leermeester raadgever(N)	leermeester	leermeester	leermeester
Emma	gastheer	gastheer leermeester	leermeester	leermeester rolmodel	leermeester	leermeester
Niels	gastheer	leermeester	raadgever	leermeester rolmodel	leermeester rolmodel	leermeester

Met de begeleiding wordt voornamelijk de functie van leermeester vervuld. Dit bestaat uit het geven van feedback op de activiteiten van Niels en Emma. Robert observeert, bekijkt vooraf lesvoorbereidingen en leest reflectieverslagen. Hij geeft mondeling en schriftelijk feedback; hij zegt wat hem opvalt, wat goed gaat en wat niet, en waar ze volgens hem aan moeten werken. Verder daagt hij Emma en Niels uit om zaken anders aan te pakken en zich strak aan voorbereidingen te houden. Daarnaast laat Robert ze doelgerichte opdrachten uitvoeren, geeft uitleg over lesvoorbereidingen en didactiek van Engels.

Bij de aanvang van het traject is de begeleider ook gastheer, hij wijst ze de weg in de organisatie en stelt zijn lessen en lesmateriaal beschikbaar. Verder is er een periode waarin Robert als raadgever aan Niels psychosociale ondersteuning biedt.

Niels beschrijft dat de begeleiding voor hem ook de functie van rolmodel vervult.

Beoordeling

Begeleider is beoordelaar; tussenevaluatie ‘voldoende’, eindevaluatie ‘7½’

De tussenbeoordeling is gedaan door Robert. De afspraak was dat de algemeen begeleider van het instituut ook een bijdrage zou leveren, maar hij heeft gevraagd of Robert het alleen wil doen. Robert beoordeelt Emma en Niels schriftelijk op hun groei op de competenties en bespreekt zijn bevindingen in een beoordelingsgesprek met drieën. Hij beoordeelt beide als voldoende en vertelt daarover; *“het gaat nu goed, maar er moet wel een prikkel overblijven dus beoordeel ik ze als voldoende”*.

De eindbeoordeling is gedaan door Robert in overleg met de algemeen begeleider van de opleiding. Robert heeft een schriftelijke eindbeoordeling gemaakt voor Emma en Niels. Hij heeft

samen met de algemeen begeleider van de opleiding een eindgesprek gehad met Niels, Emma heeft zich voor dat gesprek afgemeld wegens een begrafenis. Zij heeft eindbeoordelingsgesprek gehouden met de algemeen begeleider van de opleiding. De positieve uitkomst was vooraf voor allen duidelijk. Beide trajecten worden als heel ruim voldoende beoordeeld (7½) en daarover zegt Robert: *“al gaandeweg merk je de zaken waar je op moet letten, en uiteindelijk kom je uit waar je uit had willen komen. En omdat ze zo hard gewerkt hebben en zoveel gedaan hebben zeg ik, ok de sfeer is prima geweest in hun klassen, dat vind ik heel erg belangrijk, op al die andere onderdelen zijn ze gegroeid, nou dan krijgen ze van mij een voldoende en dan ook een 7½. En dan echt een 7½ en geen 8. Want daar was het niet goed genoeg voor”*.

Oordeel

Oordelen van Robert zijn negatief, neutraal en positief.

Oordelen van Emma zijn positief.

Oordelen van Niels zijn negatief en positief

Robert is bij de start negatief en positief over de prestaties van Emma en Niels; positief over hun omgang met, en houding ten opzichte van de leerlingen. Hij is bij aanvang negatief over hun benadering van het leerproces. Robert vindt dat ze te weinig nadenken over didactische keuzen die ze maken. Hij noemt bijvoorbeeld onvoldoende nadenken over rekening houden met verschillen tussen leerlingen; *“leerlingen zijn allemaal verschillend, dus de een werkt sneller dan de ander of heeft het sneller door, dus ze moeten zorgen dat leerlingen die eerder klaar zijn opties krijgen waar ze mee aan de gang gaan.”*

Over de relatie is Robert vanaf de start positief over de relatie met Emma. Over de relatie met Niels is hij bij aanvang neutraal, maar gaandeweg wordt hij positief. Na twee weken is en blijft hij positief over hun ontwikkeling en groei. Op het einde vindt hij dat ze veel hebben geleerd in een korte tijd en dat ze veel beter zijn gaan presteren. Maar hij vraagt zich wel af of ze het beter nadenken over een les nu echt geleerd hebben of beter zijn gaan doen voor hem. Hij is voornamelijk over Niels bang dat hij teveel denkt dat hij het allemaal wel kan zonder vooraf goed na te denken over de keuzen.

Robert is positief over de motivatie van Emma en Niels, en over het enthousiasme dat ze hebben voor de leerlingen. Hij vindt gaandeweg dat met name Niels een erg open uitnodigende manier heeft van leerlingen benaderen.

Emma is het hele traject positief over Robert. Ze vindt hem een goede leraar, een goede begeleider en een leuk persoon. Ze is erg tevreden over de relatie, ze vindt dat het duidelijk is wat ze aan Robert heeft, wat hij vindt en wat hij wil. De begeleiding voorziet in haar behoeften.

Niels is bij aanvang positief over Robert als leraar maar negatief over de manier waarop Robert feedback geeft op zijn prestaties; *“Alsof ik niets goed doe”*. Als Robert positief gaat oordelen over zijn inmiddels schriftelijk voorbereide lessen, verandert zijn oordeel in heel positief en vindt hij Robert juist heel goed in feedback geven. Erg positief is hij over de anekdotes die Robert vertelt over zijn eigen ervaringen; hij vindt ze *“fantastisch”* en betekenisvol.

Klik

Positief tussen Emma en Robert.

Neutraal en later positief tussen Niels en Robert.

Tussen Robert en Emma klikt het vanaf de start, Niels en Robert zijn bij aanvang neutraal over de klik, maar gaandeweg positief.

Opbrengst

Positief voor Robert: welbevinden en transformatie

Positief voor Emma; acquisitie, welbevinden en praktische ondersteuning

Positief voor Niels: acquisitie, welbevinden en praktische ondersteuning

Negatief voor Niels: welbevinden

Robert noemt positieve opbrengst ten aanzien van zijn welbevinden als gevolg van de begeleiding. Het contact geeft hem plezier evenals het kunnen helpen om nieuwe collega's bij te staan in het overnemen van het vak en het beroep. Daarnaast vertelt hij over een transformatieve opbrengst ten aanzien van zijn positie als oudere leraar. Veranderingen in zijn zelfbeeld die niet specifiek alleen voortkomen uit de begeleiding van Emma en Niels, maar wel uit het begeleiden van aankomende collega's. Hij zegt daarover bijvoorbeeld het volgende; *“op dit moment is overal sprake van de invoering van het dogma ‘doeltaal is voertaal’. En ik zie dat Niels dat ook probeert, en het enthousiasme waarmee hij dat doet denk ik, potverdomme, dat heb ik niet meer maar dat vind ik wel leuk. Bij mij komt dat vooral terug bij tekstbegrip of dat soort zaken, maar hij staat dicht bij de jeugd. Hij praat dan over muziek, een tv-serie. De dingen die de leerlingen in de 3^e klas havo op dit moment aanspreken, en die spreken mij niet meer aan. Dus ik kan me er niet toe zetten om over hun muziek te gaan praten, over wat ze nu daarin bezighoudt. Dat is heel lang wel goed gegaan, en als ik hen dan zo zie, dan denk ik, het houdt op!, ik ben geen 18, 22, of zelfs 32, en ik kan ook niet doen alsof ik dat ben. Jammer, maar dan ben ik een oude lul, en dat is zo. En dan denk ik, ach, tja, er zijn andere dingen die dan wel nog steeds goed gaan bij mij, en ik hoef ook niet meer perfect te zijn [lacht].*

Emma noemt positieve opbrengst van de begeleiding van Robert ten aanzien van praktische ondersteuning (wat, waar en hoe op de school), welbevinden en ten aanzien van acquisitie (*Echt veel geleerd van Robert*)

Niels noemt in het begin negatieve opbrengst in de vorm van frustratie door het negatieve oordeel over de eerste lesactiviteiten die volgens Robert alleen al mislukken omdat hij ze onvoldoende voorbereidt. Maar gaandeweg noemt hij vooral positieve opbrengst ten aanzien van acquisitie. Verder noemt Niels als positieve opbrengst de steun en begrip die hij heeft ondervonden van Robert in de weken na het plotseling overlijden van zijn grootvader.

A2. Traject David-Niels

1^e lijn begeleider school:

David (♂, 53 jaar) is als docent Engels (2^e gr) verbonden aan een middelgrote scholengemeenschap met drie locaties voor VMBO-HAVO-VWO die een regionale functie vervullen. De scholengemeenschap is bezig zich te ontwikkelen als academische opleidingsschool, David is daar zijdelings bij betrokken. David voert onderwijstaken uit op alle drie de locaties van de scholengemeenschap en pendelt regelmatig tussen locaties. David verzorgt al 29 jaar onderwijs voor het vak Engels en al 25 jaar begeleidt hij leraren in opleiding bij stages op de school. Elk jaar tenminste één, maar soms ook meer. Hij doet dit met erg veel plezier, en vindt het een belangrijke taak. Hij is via een traject op een lerarenopleiding gecertificeerd als begeleider en heeft onlangs aan een opfriscursus deelgenomen. David staat niet negatief tegenover vernieuwingen in het onderwijs, maar wil pas veranderingen doorvoeren in zijn eigen onderwijs als ze aantoonbaar leiden tot meer resultaat voor de leerlingen. Hij vindt duidelijkheid en structuur van belang voor goed onderwijs, en ook voor begeleiding van nieuwe leraren. Hij typeert zijn onderwijs als traditioneel; veel structuur maar ook veel aandacht voor de individuele leerling.

Leraar in opleiding:

Niels (♂, 25 jaar) is 4^e jaars student Engels, is na een propedeuse Engels op de universiteit ingestroomd in het 2^e jaar van de lerarenopleiding. Heeft het jaar ervoor een leerwerktraject doorlopen onder begeleiding van Robert en dat positief afgerond. Hij heeft het voorgaande traject als een succes ervaren; hij heeft veel geleerd, en de begeleiding van Robert heeft daar veel aan bijgedragen.

Afspraken

Het traject betreft een zogenaamde blokstage wat inhoudt dat Niels gedurende de eerste helft van het schooljaar 11 uur per week zelfstandig onderwijs verzorgt (van aug. tot en met jan.). De school zorgt voor een dagelijks begeleider en voorziet middels de roosters in een vast begeleidingsuur en voor voldoende contactmogelijkheden tussen de begeleider en leraar in opleiding. De leraar in opleiding mag niet worden ingeroosterd op de instituutsdag waarop hij op de lerarenopleiding moet zijn. De leraar in opleiding moet zijn leerdoelen vastleggen in een stageplan, dat voorafgaand aan het traject moet worden goedgekeurd door de lerarenopleiding en moet worden toegestuurd voor de kennismaking. Het plan moet dienen als richtlijn voor het leren op de werkplek.

Tijdens het traject moet de leraar in opleiding wekelijks een reflectieverslag maken en sturen naar de begeleiders van school en opleiding. Daarnaast moet de leraar in opleiding verschillende opdrachten uitvoeren waaronder het opzetten en uitvoeren van een op de praktijk van de school gericht onderzoek (afstudeeronderzoek). De begeleiding van deze opdrachten wordt gezien als een taak van alle officiële begeleiders. Een onderverdeling in verantwoordelijkheden is niet verder afgesproken. De formele (summatieve) beoordeling van de producten ligt bij de lerarenopleiding.

De formele (summatieve) beoordeling van het leerwerktraject moet twee momenten kennen; een tussenevaluatie en een eindevaluatie. Deze beoordelingen moeten volgen uit een gepland moment waaraan de student, de algemeen begeleiders en de dagelijks begeleider een bijdrage moeten leveren. Als uitgangspunt van deze beoordeling is er een op de SBL-competenties gericht beoordelingsformulier dat zowel door de lio als de spd vooraf en onafhankelijk van elkaar dient te worden ingevuld.

Data

De **data** die tijdens dit traject is verzameld bestaat uit 5 interviews met David, 5 interviews met Niels, een stageplan, een verbeterplan, 4 reflectieverslagen, een tussenbeoordeling van Niels en van David en een eindbeoordeling van de algemeen begeleider van de school. Beide respondenten zijn 5 maal in dezelfde week geïnterviewd op 5 momenten verspreid over een half jaar.

Chronologische opbouw data	
1.	Intv 1: Na 1 ^e kennismaking (in de eerste week)
2.	stageplan
3.	Intv 2: 4 weken in het traject
4.	Reflectieverslag 1,2,3,4
5.	Intv 3: 10 weken in het traject
6.	Tussenevaluatie (David + Niels)
7.	Verbeterplan Niels
8.	Intv 4: 4 maanden in het traject
9.	Eindevaluatie (Niels + ABS + ABI)
10.	Intv 5: 1 week na einde van het traject

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

1^e lijn school, 1^e lijn opleiding, 2^e lijn school, 2^e lijn opleiding actief
Informele begeleiding actief

De begeleiding is vooraf georganiseerd. Het Opleiden in de School heeft dusdanige omvang dat er per afdeling een algemeen begeleider (2^e lijn) van de school is. Deze staat weer in contact met een van de twee algemeen begeleiders van de opleiding. Alle formele begeleiders zijn gedurende dit traject actief op een bepaald moment, niemand is het gehele traject actief.

Naast de formele begeleiding noemt Niels informele relaties die hem begeleiden bij zijn ontwikkeling; hij noemt een docent van de afdeling waar hij les geeft, en andere leraren in opleiding die op de school een leerwerktraject volgen. Bij een relatie met een collega-leraar in opleiding noemt hij nog een bijzondere dimensie; de collega-in-opleiding bespreekt haar begeleiding met Niels en hij zit eenmaal bij een begeleidingsgesprek van deze leraar in opleiding met haar begeleider. Hij vertelt dat hij 'meelift' op de begeleiding van de collega-in-opleiding om zo in bepaalde behoeften te voorzien ten aanzien van het vinden van de weg in de school.

Keuzevrijheid

David: Begeleiderschap vrijwillig, Persoon opgelegd

Niels: Begeleiding verplicht en personen opgelegd, relatie met de docent van de afdeling vrijwillig.

David kiest zelf om begeleider te zijn in overleg met de directie. Hij vindt het een belangrijke taak om bij te dragen aan de continuïteit van het beroep en deelt graag zijn kennis en ervaring met aankomende collega's. Hij vindt dat hij leraren in opleiding een goede leerwerkplek biedt; rond zijn onderwijs is alles duidelijk geregeld, zijn alle lesmaterialen aanwezig en is het programma goed gestructureerd en ook vastgelegd; 'een gespreid bedje'. Hij begeleidt graag en de taak is onderdeel van zijn aanstelling, maar hij heeft wel een sterke wens om zijn tijd goed af te bakenen; zo zegt hij bijvoorbeeld dat hij de vrije tijd die volgt uit deelname aan een arbeidstijdsverkortingsregeling (bapo) ook daadwerkelijk vrij wil zijn.

Niels is gekoppeld aan David en wordt ook geacht om zich door hem te laten begeleiden. Als deze begeleiding niet goed loopt treedt gaandeweg het traject de algemeen begeleider (2^e lijn) van de school meer op als dagelijks begeleider. Deze situatie wordt door de begeleiders gekozen en aan Niels

opgelegd, hij staat er echter wel positief tegenover. Daarnaast gaat hij een zelfgekozen begeleidingsrelatie aan met een docent van de afdeling.

Koppeling

Alleen matching op vak

Niels is ingedeeld door de opleiding wat betreft de school. Op de school is hij aan David gekoppeld door de Algemeen begeleiders van de school. Voor het kennismakingsgesprek staat de koppeling vast. Niels moest wel een sollicitatiebrief schrijven en er is een sollicitatiegesprek geweest, maar dat betrof enkel een formaliteit die volgens zowel David als Niels niet kon leiden tot een andere uitkomst dan het aangaan van het leerwerktraject.

Doel van de begeleiding

David voornamelijk gericht op acquisitie.

Niels ziet acquisitie en transformatie als doel, bij aanvang ook praktische ondersteuning

Geen gemeenschappelijk gedragen doelen voor begeleiding.

Specifieke doelen zijn per moment verschillend, en een reactie op de intense gebeurtenissen.

David en Niels noemen op elk moment een of meerdere doelen van begeleiding. Vanaf interview 3, 4 en 5 noemt Niels alleen nog doelen voor de begeleiding van de algemeen begeleider en voor de zelfgekozen begeleiding van de collega van de afdeling.

	1	2	3	4	5
D	Acquisitie Praktische onderst	Acquisitie Praktische onderst	Acquisitie Transformatie waarderen	Acquisitie Transformatie waarderen Afronden	Acquisitie Transformatie
N	Praktische onderst waarderen	Acquisitie Transformatie Praktische onderst	(Transformatie)	(Acquisitie)	(Acquisitie) (Transformatie)

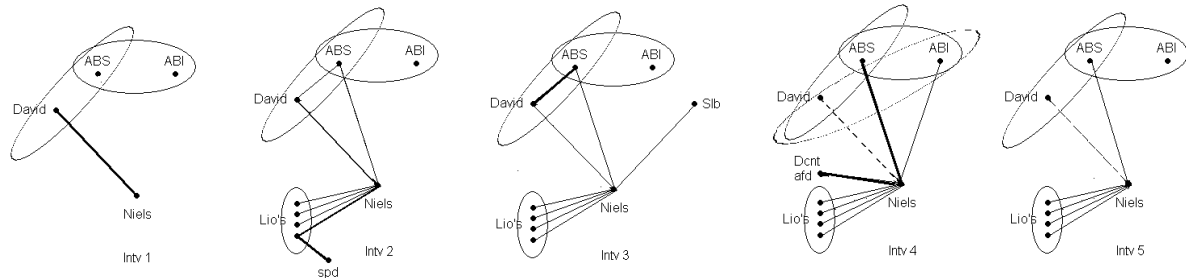
David noemt als doel voor zijn begeleiding vooral het verbeteren van de beroepsvaardigheden van Niels. Specifiek richt hij zich op het organiseren van lesactiviteiten, de didactische keuzen die je daarbij maakt en hoe je omgaat met de klas. Daarnaast ziet hij als doel het praktisch ondersteunen van Niels en het komen tot een goed overzicht van zijn kwaliteiten (waarderen). Ten tijde van het vierde interview zijn de verhoudingen al verstoord en noemt David als doel van de begeleiding te komen tot een afronding, een goed einde voor dit traject. Terugkijkend ziet hij in het vijfde interview doelen gericht op zowel transformatie als acquisitie. Hij merkt daar echter wel bij op dat de doelen voor de begeleiding door de moeizame relatie steeds onder druk stonden.

Niels zegt dat de begeleiding tot doel moet hebben om hem te helpen om zich als docent te ontwikkelen. De begeleiding moet bijdragen aan het leren hoe hij les moet geven en moet hem praktisch en emotioneel ondersteunen. Vanaf het derde interview noemt hij voor de begeleiding door David geen doelen meer; er is nauwelijks nog contact tussen David en hem, en Niels ziet geen nut meer in begeleiding van David. De dagelijkse begeleiding wordt door andere uitgevoerd waarbij hij voornamelijk transformatie noemt als doel voor de begeleiding door de algemeen begeleider en acquisitie voor de begeleiding van de collega van de afdeling.

Constellatie

8 ontwikkelingsrelaties: 2 zeer zwak, 3 zwak, 3 variërend

Op elk interviewmoment kon op basis van de beschrijvingen van Niels en David een van de andere beschrijvingen verschillende constellatie worden opgetekend.



Intv 1:

In de eerste week is er een sterke band tussen Niels en David. David heeft over de begeleiding contact met de algemeen begeleider van de school, en die heeft volgens David weer contact met de algemeen begeleider van de opleiding.

Intv 2:

De band tussen David en Niels is zwak. De algemeen begeleider van de school heeft regelmatig contact met Niels en deze relatie beschrijft hij als zwak. De leraren in opleiding vormen ontwikkelingsgerichte relaties met elkaar en daarbinnen noemt Niels een sterke band met een van de collega-lío's. Deze laatste heeft een heel sterke band met haar 1^e lijn begeleider van de school, en de uitkomst van die begeleiding is onderwerp in die relatie en sterk richtinggevend voor Niels. Verder vertelt David dat het overleg met de algemeen begeleider het karakter heeft gekregen van een ontwikkelingsrelatie waarbij de algemeen begeleider (2^e lijn) zowel Niels als David begeleidt.

Intv 3:

De band tussen Niels en David is zeer zwak geworden, de band tussen de algemeen begeleider (2^e lijn) en Niels is zwak, David beschrijft zijn relatie met de Algemeen begeleider als een krachtige ontwikkelingsrelatie. Daarnaast beschrijft Niels zwakke relaties met de collega-lío's en met zijn studieloopbaanbegeleider van de lerarenopleiding, waar hij mee overlegt over de ontstane situatie en zijn voortgang.

Intv 4:

Op het vierde interviewmoment stelt Niels dat er geen enkele band is tussen David en hem, als ze al contact hebben dan zit Niels dit uit (*"want hij moet me denk ik toch nog beoordelen"*). Niels noemt een sterke band met een collega van de afdeling en met de algemeen begeleider. Beide spelen volgens hem een grote rol in zijn ontwikkeling. Verder noemt hij een zwakke band met de collega-lío's en is naar aanleiding van de negatieve tussenevaluatie de algemeen begeleider van de opleiding ook een rol gaan spelen in de begeleiding. Niels beschrijft dit als een zwakke relatie. David beschrijft de band tussen hem en Niels als zeer zwak en stelt dat hij sinds de tussenevaluatie direct contact heeft met de algemeen begeleider van de opleiding. David vertelt verder, in tegenstelling tot wat Niels zegt, dat de algemeen begeleider van de school geen rol meer zal spelen in het traject. Hij heeft nog wel overleg met haar gehad rondom de tussenevaluatie, maar voor de laatste periode zal zij zich volgens David terugtrekken.

Intv 5:

In de laatste periode ziet Niels geen band met David, hij vertelt dat ze nog één keer een gepland gesprek hebben gehad in samenzijn met de algemeen begeleider maar dat David toen boos is weggelopen en dat hij weigert om het traject samen met Niels af te ronden. David beschrijft een zeer zwakke band met Niels, hij ziet zichzelf nog steeds als zijn begeleider en overlegt nog steeds met de algemeen begeleider van de school. Niels noemt een zwakke band met de collega-lío's en met de algemeen begeleider (2^e lijn) van de school. Zij rondt uiteindelijk met Niels het traject af.

Expertise

David verwijst naar zijn expertise in vak, beroep en de ontwikkeling van leraren in opleiding.

Niels beschouwt zich als gedeeltelijk expert in het beroep.

David stelt dat hij vanuit zijn lange ervaring goed zicht heeft op het beroep van leraar en in het vak Engels. Verder beschrijft hij vanuit zijn jarenlange ervaring een expertise in de ontwikkeling van een leraar in opleiding; *“vanuit ervaring weet je waar studenten in de fout gaan”*.

Niels ziet zichzelf ten opzichte van David gedeeltelijk als expert in het lesgeven in het Engels. Bij aanvang vertelt Niels dat hij in het Engels wil praten met de leerlingen, David doet dat niet en steunt het idee ook niet. Niels legt dat uit als gebrek aan expertise van David, en stelt dat hij daar meer over beschikt vanuit eerdere ervaring en vanwege voorbereiding door de opleiding.

Contact & Onderwerpen

Voornamelijk formeel contact; eerst tussen David en Niels, later tussen ABS en Niels
Alleen in begin af en toe informeel contact in pauzes

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 0-1	Af en toe op afspraak; Niels en David afgezonderd.	Het blijkt moeilijk om tijdstippen te vinden waarop Niels en David apart kunnen zitten. De afspraken plaatsvinden gaan over de gang van zaken op school en over de prestaties Niels.
	Af en toe in de pauze; Niels en David in docentenkamer tussen collega's	Vertellen over jezelf (kennismaking) en vragen beantwoorden over gang van zaken op de school
Wk 1-4	Af en toe in pauzes; Niels en David in de docentenkamer tussen collega's	Omdat David ook op andere locaties lesgeeft en er verschillende pauzes zijn voor verschillende onderwijsvormen komen ze elkaar weinig tegen in pauzes. Af en toe hebben ze tegelijk pauze en dan praten ze wel even met elkaar. David vraagt dan naar en Niels vertelt over zijn ervaringen. Verder kletsen ze over ditjes en datjes
	Wekelijks op ingeroosterd tijdstip; Niels en David in aparte ruimte	Er is een ingeroosterd moment waarop ze elkaar treffen. In een gesprek van 45 min geeft David feedback op prestaties van Niels en geeft hij tips.
Mnd 1-2	2 keer contact op ingeroosterd tijdstip; Niels en David in aparte ruimte	David en Niels zien elkaar nauwelijks. In de pauze spreken ze niet echt met elkaar; Niels zit samen met collega's in een ander gedeelte van de personeelsruimte. De ingeroosterde begeleidingsgesprek gaan vaak niet door. Die twee die wel plaatsvinden zijn gesprekken naar aanleiding van reflectieverslagen van Niels. David stelt daar vragen over en geeft tips.
	Regelmatig op afspraak: Niels en abs in aparte ruimte	Omdat het contact tussen David en Niels niet goed tot stand komt en niet goed verloopt spreekt de algemeen begeleider wekelijks af met Niels. In deze gesprekken worden de ervaring van Niels besproken.
Mnd 2-4	2 keer contact op ingeroosterd tijdstip; Niels en David in aparte ruimte	Contact tussen Niels en David is minimaal. De gesprekken die plaatsvinden zijn naar aanleiding van reflectieverslagen van Niels. David stelt daar vragen over en geeft tips. De gesprekken gaan zowel over technische als over psychosociale aspecten van het lesgeven.
	Regelmatig op afspraak: Niels en abs in aparte ruimte	Niels en de algemeen begeleider van de school bespreken wekelijks de ervaringen van Niels. Uitgangspunt van deze begeleidingsgesprekken zijn een verbeterplan dat Niels heeft geschreven naar aanleiding van de negatieve uitkomst van de tussenevaluatie.
	Regelmatig op afspraak: Niels en collega van de afdeling in aparte ruimte	Met deze collega bespreekt Niels wekelijks zijn lessen en het klassenmanagement en hoe hij deze kan verbeteren.
Mnd 4-6	1 keer contact op ingeroosterd tijdstip; Niels en David in docentruimte tussen collega's	Op afspraak observeert David een les, bespreking vindt kort plaats in docentenruimte.
	Af en toe op afspraak: Niels en abs in aparte ruimte	Niet meer wekelijks, maar nog regelmatig spreekt Niels af met de algemeen begeleider. Ze hebben dan begeleidingsgesprekken waarin ervaringen van Niels worden besproken, en worden vertaald naar een leerdoel. Ook bespreken ze opdrachten van de opleiding.

Sturing

Sturing door Niels, David, 2^e lijn begeleiders, en sturing als gevolg van beoordeling.

Niels stelt dat hij bij aanvang vooral stuurt op het contact tussen hem en David, zowel op de inhoud als het feit dat er contact is. Stelt op het tweede moment dat David het verloop van de contacten stuurt en dat de toekomstige beoordeling door David sturend is voor zijn gedrag. Gaandeweg gaan de algemeen begeleiders sturen op zijn leerdoelen, en is hij zelf ook sturend op zijn leerdoelen ten aanzien van de relatie met de collega.

David beschrijft dat hij stuurt op de leerdoelen, op het hebben van contact en op de inhoud van het contact, en dat gaandeweg de opleiding (middels de algemeen begeleider) de activiteiten en leerdoelen van Niels stuurt.

Functies

Meest genoemd leermeester: feedback geven

Meest genoemd raadgever: emotionele ondersteuning

vlgn	1	2	3	4	5
David	gastheer	leermeester raadgever	leermeester rolmodel	leermeester	leermeester
Niels	gastheer	gastheer leermeester	Leermeester (David) leermeester (abs) raadgever (abs)	leermeester (abs) leermeester (collega) raadgever (abs) raadgever (slb)	leermeester (abs)

De eerste weken is de weg wijzen in de school de meest centrale functie van de begeleiding. Zowel David als Niels benoemen deze functie bij de start. David vertelt dat hij deze functie met veel aandacht uitvoert in de eerste week; dan laat hij alles zien en legt hij precies uit 'hoe, wat en waar', informatie die uitgebreid is gedocumenteerd en strak is gestructureerd. Als Niels in de tweede week vraagt hoe een regel precies werkt dan zegt David hierover: *“Die leerlingen kwamen veel te laat en daar ergerde hij zich aan, en hij wilde de regel weten, maar die wist hij al. Die heb ik hem al verteld op de introductie”*.

Niels vertelt dat hij de weg wijzen in de school ziet als een belangrijke functie die David maar ten dele uitvoert. De eerste week kan hij nog veel vragen stellen, maar daarna ziet hij deze functie onvoldoende vervuld, en zoekt hij daarvoor steun bij collega-lia's en probeert hij de weg te vinden door met een collega-lia haar begeleiding uitgebreid te bespreken.

David en Niels beschrijven verder de functie feedback geven. David vertelt dat hij de feedback baseert op lesobservatie en de ervaringen van Niels, zoals hij die vertelt tijdens begeleidingsgesprekken. Hij komt daarmee tot *“speerpunten”* zoals structuur in handelen, met daarin concrete *“subspeerpunten”* zoals bijvoorbeeld het straf- en beloningsgedrag van Niels. Middels het stellen van vragen probeert hij bij een speerpunt uit te komen en geeft hem dan tips. Verder beschrijft David dat het zijn taak is Niels emotioneel te ondersteunen maar dat die functie onder druk staat doordat Niels weinig vertelt over zijn gevoelens over wat er gebeurt.

Maand 1 tot 3 bestaat de begeleiding van David uit feedback geven in begeleidingsgesprekken. Niels stuurt vooraf een reflectieverslag over de afgelopen week gegeven lessen en daarop geeft David feedback waarbij hij tips geeft. David zegt dat hij Niels probeert te laten inzien wat de juiste houding is voor een aankomende leraar. Hij merkt op dat Niels nauwelijks reageert en zich alleen concentreert op zijn schrijfblok waarop hij vanalles noteert.

Niels krijgt zowel feedback van David als van de 2^e lijn begeleider van de school en alleen die laatste feedback kwalificeert hij als zinvol. De tips van David noemt hij onbruikbaar en zijn feedback vindt hij slecht (*“Hij leest mijn verslag terwijl we daar zitten en dan blijft hij bij de eerste zin hangen...en na wat opmerkingen denk ik dan ‘nou weet ik het wel’”*) Verder noemt Niels de emotionele ondersteuning van de algemeen begeleider.

In maand 3 en 4 vervult David volgens Niels geen functie meer als begeleider. David zelf noemt dan nog wel het geven van feedback. Niels vertelt dat de begeleiding van de algemeen begeleider van de school en de tijdelijke intensieve begeleiding door de collega bestaat uit feedback geven op zijn lessen. Daarnaast vervult de algemeen begeleider van de school de functie van raadgever; zij geeft emotionele ondersteuning, geeft Niels advies over en biedt strategieën voor zijn persoonlijk handelen met betrekking tot zowel collega's, leerlingen als tot David.

De laatste maanden noemt Niels alleen nog de functie van feedback geven door de algemeen begeleider. De bijdrage van David noemt hij niet aanwezig, en daarmee vervult David geen functie volgens Niels. David blijft formeel de dagelijks begeleider en hij noemt feedback geven de enige functie die hij, hoewel erg moeizaam, nog weet te vervullen.

Beoordeling

Begeleider beoordeelt, tussenevaluatie negatief, onthoudt zich van eindevaluatie

David heeft een formele taak als beoordelaar, samen met de algemeen begeleider van de school en de algemeen begeleider van de lerarenopleiding. De tussenevaluatie verloopt volgens afgesproken procedure, de uitkomst is onvoldoende. David participeert niet in de eindevaluatie.

De 2^e lijn begeleider van de school houdt een eindevaluatie met Niels. Na de tussenbeoordeling is ook de eindbeoordeling negatief. Niels krijgt de mogelijkheid aangeboden om zijn leerwerktraject te verlengen in de vorm van een reguliere aanstelling voor een paar uur per week gedurende de tweede helft van het jaar. De school belooft dan ook begeleiding voor hem te organiseren zodat het een door de opleiding erkend leerwerktraject zal zijn. Niels wil daar echter geen gebruik van maken, hij begrijpt dit aanbod niet in het licht van de negatieve beoordeling, en heeft geen vertrouwen in de school op grond van zijn ervaringen.

Oordeel

Oordelen van Niels over David beginnen neutraal maar zijn snel negatief tot zeer negatief.

Oordelen van David over Niels zijn negatief en positief.

David is vanaf de eerste ontmoeting negatief over de prestaties van Niels. Over de eerste indruk van Niels naar aanleiding van het eerste gesprek vertelt hij *“Hij schrijft dat ‘de sterkste troef die ik in handen heb dat is mijn interpersoonlijke competentie, de omgang met leerlingen’. Daar ben ik ook vanuit gegaan en mijn abs ook... maar als je dan doorvroeg...dat sollicitatiegesprek was niet zo'n succes. Als je dus dingen uit zijn brief haalde of uit zijn verbaaltje dan was ie na twee zinnen wel uitverteld”*. Over de persoonlijkheid van Niels is hij aanvankelijk neutraal, maar na drie weken geeft hij blijk van negatieve oordelen over de persoon; bv lui, eigenwijs. Over het verloop van de begeleidingsrelatie is David in het begin positief, in het tweede interview neutraal, maar daarna oordeelt hij negatief over de relatie. Bij de start meent hij de relatie de goede kant op te kunnen krijgen, en na een korte periode van twijfel ziet hij de relatie als zo problematisch dat hij dit alleen niet af kan. Op bepaalde momenten is hij wel van oordeel dat Niels groei doormaakt, maar dat veranderd zijn negatief oordeel over de prestaties niet.

Niels is in de eerste week neutraal over de persoon David en hoe hij begeleidt. Hij verwacht dan dat het wel beter zal worden. Tijdens het interview op het moment dat het traject drie weken bezig is, oordeelt Niels negatief over David als docent en als begeleider, en oordeelt hij negatief de begeleiding zelf. In de laatste interviews zijn de oordelen zeer negatief. Niels beschrijft David in extreem negatieve kwalificaties. Niels oordeelt daarentegen positief over de persoon van de algemeen begeleider van de school en de relatie daarmee.

Klik

Bij start geen klik, daarna uitdrukkelijk een slechte klik

In de eerste weken beschrijven David en Niels de begeleidingsrelatie zelf nog als enigszins neutraal met het idee dat het beter gaat worden. Maar vanaf de start zijn ze zeker niet positief over de persoonlijke relatie; David zegt bv na het kennismakingsgesprek al “*Aardige jongen maar...*” en Niels zegt “*Ik heb nou niet het idee dat ik er veel van hem kan verwachten, misschien als ik hem echt nodig heb?*”.

Al snel blijkt de relatie erg moeizaam te gaan en na een maand stellen beide dat het echt niet klikt en dat is ook duidelijk in de manier waarover ze praten over de elkaar en het heeft ook direct gevolgen voor de begeleiding. Zo zegt Niels bijvoorbeeld “*Als ik een probleem heb dan ga ik niet naar hem toe*” en later over hoe hij dan een probleem op wil lossen; “*Ik hoop gewoon dat hij het een goed idee vindt. Eigenlijk maakt het me ook niet uit. Het lijkt mij een goed idee en of hij het daar mee eens is... ik ga het gewoon doen*” En zegt David “*Er is geen band maar we praten wel met elkaar en uiteraard hebben we ook onze verplichtingen naar elkaar. Maar ik bespeur bij hem een beetje, moet je dat vluchtgedrag noemen? Hij zet niet zijn tanden in dingen, hij knikt, hij murmelt, en hij gaat weer verder*”

Op het einde is de relatie te typeren als disfunctioneel en is er uitdrukkelijk een slechte klik. Niels vertelt, als antwoord op de vraag hoe het tussen hun ging in de laatste periode, over een lesobservatie door David die was afgesproken in verband met de aankomende eindevaluatie “*en ik was wel heel blij met die les, zo van up yours! goede les, heb je het gezien!*” En vertelt hij over het vervolg op de lesobservatie; “*Hij had geen tijd. Hij moest naar een andere vestiging dus hij kon niet nabespreken. Dus ik even het lokaal opruimen en de ramen dichtdoen. Toen kwam ik beneden en toen zat David daar vrolijk aan de koffie te ouweboeren met collega's. Dus toen dacht ik, heb je voor mij weer geen tijd maar zit je tien minuten later wel aan de koffie. Dus toen heb ik wel zo gevraagd waarom hij niet weg was. 'jaja ik ben toch al te laat'. Toen zijn we toch maar begonnen met een soort nabespreking en toen riep hij er iemand anders bij. Dat was een meisje dat ook lio doet en toen vroeg hij letterlijk aan haar 'goh wat zullen we doen met Niels?' en zij dacht dat we met de eindevaluatie bezig waren dus zij zei 'je hoeft toch niet van mij te weten of Niels zijn stage gaat halen ja of nee?'. En daar heeft hij toen een hele tijd mee staan ouweboeren terwijl ik er gewoon bij sta. De nabespreking is vervolgens kort en daarover vertelt Niels: ... ik vond het wel grappig, hij had op een blaadje geschreven 'aandacht voor de lesplanning' terwijl mijn planning goed was.*”

Ook David vertelt dat het niet werkt tussen hem en Niels hij vertelt bijvoorbeeld over de eindevaluatie: “*De eindbeoordeling bij Niels is een vervelend verhaal geworden en dat hebben we hier binnen school ook wel met meer mensen besproken. Want die eindbeoordeling had al eerder plaats moeten hebben, Maar helaas... Niels is dan verantwoordelijk voor het bij elkaar roepen van dat groepje mensen en dat lukt hem dan niet. In het allerlaatste gesprek dat ik met hem had en met H. (2^e lijn begeleider) kon ik niet meer tegen de verdraaiingen van zijn woorden en toen ben ik opgestaan en weggelopen... Die jongen communiceert op een manier waarmee ik niet om kan gaan.*”

Niels vertelt in de membercheck over de invloed van het gebrek aan klik dat het niet zozeer gaat over wat David precies zei of deed als begeleider, want eigenlijk verschilde dat niet van de 2^e lijn begeleider en de collega van de school. Maar: “*Het is gewoon dat hij het zei, en de manier waarop, ook al zijn het dezelfde dingen...*”

Opbrengst

Negatief voor Niels t.o.v. acquisitie, transformatie en vooral welbevinden (begeleiding David)

Negatief voor David t.o.v. welbevinden en dagelijkse activiteiten

Negatief voor school t.o.v. dagelijkse activiteiten

Positief voor Niels t.o.v. acquisitie, transformatie, praktische ondersteuning en welbevinden, (n.a.v. 2^e lijn begeleiding)

Niels noemt vanaf de eerste week negatieve gevolgen van de georganiseerde begeleiding voor zijn welbevinden; de relatie met David leidt tot stress en onzekerheid. Later noemt hij nog frustratie en boosheid. Gaandeweg ervaart Niels ook negatieve gevolgen voor acquisitie en transformatie; de relatie met David remt zijn ontwikkeling door onbruikbare tips en slechte feedback. Daartegenover noemt hij positieve gevolgen van de begeleiding door de 2^e lijn begeleider van de school; zij helpt hem ontwikkelen als docent, als persoon, zorgt voor vertrouwen en rust en zij helpt bij het oplossen van problemen in de dagelijkse praktijk.

David noemt vooral negatieve gevolgen van de relatie voor zijn welbevinden en voor de dagelijkse activiteiten die hij ontplooit. De relatie frustreert hem, ondermijnt zijn zelfvertrouwen als begeleider, en hij ervaart het als een last. Daarbij vraagt de begeleiding extra inspanningen omdat het niet loopt (bv extra observatie, extra overleg). Hiervoor moet hij ruimte maken in zijn dagindeling wat gevolgen heeft voor zijn andere taken. David noemt dat daarmee niet alleen hij maar ook de school te maken heeft met negatieve gevolgen. Bij het laatste interview blijkt dat het traject heeft opgeleverd dat David zich terugtrekt als begeleider omdat hij denkt dat hij het niet meer kan. Hij heeft dan bij de schoolleiding gemeld niet langer de taak van begeleider te willen.

Terugkijkend tijdens de membercheck, zegt David dat deze relatie hem wel tot nadenken heeft gedwongen en dat hij er wel veel van heeft geleerd. Dit leren heeft echter niet zozeer betrekking op het begeleiden zelf, maar is meer gericht op het eerder afbreken van een disfunctionele relatie; *“als het niet loopt moet ik veel eerder zeggen van “die begeleiding aan de kant en we gaan even praten”... ik heb er te lang achteraan gelopen en geprobeerd”*

A3. Traject Robert-Niels

1^e lijn begeleider:

Robert (♂, 56 jaar) werkt al 31 jaar als leraar Engels, waarvan de laatste 17 jaar op deze school. Hij is auteur van lesmethoden, actief in een landelijk netwerk voor leraren Engels, en is actief betrokken bij de ontwikkeling van de academische opleidingsschool (Opleidingsschool geaccrediteerd door NVAO). Robert heeft onderzoek gedaan zijn eigen onderwijspraktijk. Robert begeleidt al meer dan 20 jaar nieuwe en aankomende leraren en heeft gedurende deze tijd diverse cursussen en trainingen van de lerarenopleiding bijgewoond. Twee jaar hiervoor begeleidde Robert Niels toen deze in het derde jaar van de opleiding zat. Dit traject is succesvol verlopen en met een voldoende beoordeling afgesloten. Robert wordt uitgenodigd bij een oriënterend gesprek over een nieuw traject voor Niels en zegt daarover *“ik dacht eerst ‘hé Niels; leuk’, maar was wel even verbaasd toen ik hoorde dat hij zijn stage opnieuw moet doen”*.

Leraar in opleiding:

Niels (♂, 26 jaar) is 5^e jaars student Engels die na een propedeuse Engels op de universiteit is ingestroomd in het 2^e jaar van de lerarenopleiding. De eerste twee leerwerktrajecten verliepen positief, maar in het voorgaande jaar heeft Niels een leerwerktraject doorlopen onder begeleiding van David en dat traject is niet goed verlopen. Het traject eindigde in een conflict en het is als onvoldoende beoordeeld. Niels heeft zelf contact gezocht met de school op basis van zijn eerdere positieve ervaringen met Robert en met de school. Het stagebureau van de opleiding heeft hem ingedeeld op een andere mogelijkheid voor een nieuw traject. Maar Niels heeft daar niet op gereageerd omdat hij nu liever de zekerheid heeft van Robert en de school, dan een onzekere start op een school waar ze veel belang hechten aan de beoordeling van het vorige traject. De ervaring van Niels was de vorige keer *“serius en strak”*, *“prettig”* en *“duidelijk”*. Niels heeft geen recht op een nieuw lio-contract conform de cao. De school biedt hem de mogelijkheid om het traject in te vullen met een tijdelijke part-time aanstelling. Dit geeft een salaris en dat is voor Niels van belang want hij krijgt geen studiefinanciering en is voor zijn inkomen afhankelijk van een bijbaan in de horeca en zijn omgeving (ouders en vriendin). Hij wil graag de opleiding zo snel mogelijk afronden om zijn schulden niet verder op te laten lopen en hij hoopt met het salaris van de aanstelling zijn bijbaan te kunnen laten vallen zodat hij zich volledig op zijn opleiding kan richten.

Niels is blij dat hij op deze school terecht kan, maar hij zegt bij aanvang dat hij wel erg bezorgd is over het verloop, en dat zijn ervaringen in het vorige traject hem erg onzeker maken *“ik ben best wel bang geworden. Het was erg zwaar vorig jaar en ik merk ik heb weinig zelfvertrouwen”*

Afspraken

Niels heeft zelf contact gezocht met de 2^e lijn begeleiders van de school, die hebben verklaard Niels gewillig te zijn, en hem uitgenodigd voor een sollicitatiegesprek. In dat gesprek is de afspraak met Niels gemaakt over een leerwerktraject in de vorm van een kleine aanstelling, en met Robert dat hij als 1^e lijn begeleider zal optreden. Niels gaat 12 lesuren per week verzorgen en dat zal het eerste half jaar worden gezien als een leerwerktraject onder begeleiding van Robert.

Via de 2^e lijn begeleider van de opleiding wordt het traject aangemeld op de opleiding en verder gezien als een onderdeel van het opleidingstraject van Niels. Hiermee gelden voor Niels de afspraken in het partnerschap voor een leerwerktraject in het laatste jaar van de opleiding; hij moet wekelijks een reflectie schrijven en naar de begeleiders sturen via e-mail. Hij moet een stageplan maken en hij moet deelnemen aan centraal georganiseerde bijeenkomsten voor nieuwe leraren op de school.

Robert wordt op verzoek van Niels de formele 1^e lijn begeleider van de school en het traject wordt gezien als een blokstage die een half jaar zal duren.

De 2^e lijn begeleider van de school en Robert eisen nadat het traject is geformaliseerd dat Niels zo snel mogelijk zijn stageplan aanvult met een analyse waarin hij uitlegt hoe het bij vorige traject is misgegaan. Robert vertelt dat ze in het eerste gesprek al op deze analyse hebben aangestuurd “*stukeje voor stukeje kwamen we dan bij wat er nu echt is misgegaan*”. De begeleiders willen dat Niels dit nog eens overdenkt en opschrijft in een aan het stageplan toegevoegde reflectie. Niels wantrouwt deze opdracht. Hij vindt dat het mislukken van het traject grotendeels aan David en de school ligt, maar heeft het idee dat de 2^e lijn begeleiders dat niet willen inzien. Hij zegt daar bijvoorbeeld over “*zij vallen elkaar natuurlijk niet af, zij zijn toch een soort van collega’s. Ze wilden niet zo horen wat ik over David te vertellen had. Ik moet vooral zeggen dat ik het fout heb gedaan*”.

Data

De **data** die tijdens dit traject is verzameld bestaat uit 4 interviews met Robert, 4 met Niels, en 22 documenten, een stageplan, 4 evaluaties (2 van Niels, 2 van Robert), 15 reflecties, 2 lesvoorbereidingen met feedback van Robert.

Beide respondenten zijn in dezelfde weken geïnterviewd.

Chronologische opbouw data	
1.	Intv 1: in tweede week
2.	Stageplan
3.	Weekreflectie 1-4
4.	Intv 2: in zevende week
5.	Weekreflectie 5-9
6.	Tussen evaluatie
7.	Intv 3: maand 4
8.	Weekreflectie 9-15
9.	Lesvoorbereiding 1 en 2
10.	Eindevaluatie
11.	Intv 4: na laatste week

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

1^e lijn begeleider, 2^e lijn begeleider instituut, 2 x 2^e lijn begeleider school aanwezig, allen actief.

Geen Informele begeleidingsrelaties genoemd

De school organiseert begeleiding, en Robert krijgt de formele taak van 1^e lijn begeleider van de school. Deze taak ontstaat op grond het verzoek van Niels. Robert is daarnaast ook al als 1^e lijn begeleider van de school gekoppeld aan twee tweedejaars leraren in opleiding. Op de school zijn twee 2^e lijn begeleiders van de school aanwezig en zij zijn beide actief in dit traject. Ook de 2^e lijn begeleider van de lerarenopleiding is aanwezig en actief in dit traject.

Niels heeft op de school geen andere relatie met betrekking tot zijn ontwikkeling (wel collegiale contacten). Tijdens het traject wordt Niels steeds meer emotioneel instabiel, hij twijfelt aan alles en zoekt hiervoor begeleiding buiten de context van de opleiding en de school, bij een onafhankelijk psycholoog.

Keuzevrijheid

Robert: Begeleiderschap vrijwillig, Persoon gekozen

Niels: Begeleiding verplicht vanuit opleiding. Leerwerkplek en begeleiding zelf gekozen

Niels moet een leerwerktraject gaan uitvoeren, en is daarvoor ingedeeld op een school. Hij neemt echter het initiatief een andere school te benaderen en kiest voor begeleiding door Robert. De opleiding gaat akkoord met deze plek omdat de school een opleidingsschool is waarmee een succesvol partnerschap loopt. Niels kiest voor deze school en Robert omdat hij in een eerder traject positieve ervaringen had, de school en Robert kiezen op basis van eerdere positieve ervaringen met Niels om het verzoek te honoreren. Voor beiden speelt als voordeel dat Niels met het traject een parttime vacature kan vervullen. Er wordt met de begeleiding door Robert voldaan aan de eisen van de opleiding dat een leerwerktraject begeleid moet worden door een gecertificeerde en gefaciliteerde docent die hetzelfde vak verzorgt. Verder heeft de school de wens voor begeleiding omdat Niels niet bevoegd is.

Koppeling

Interne matching: eigen initiatief tot relatie

De begeleidingsrelatie is ontstaan op initiatief van Niels. Robert en Niels kennen elkaar en kiezen voor elkaar ondanks dat er andere mogelijkheden zijn voor Niels, en Robert al twee leraren in opleiding uit het tweede jaar begeleidt. De opleiding had Niels op een andere school ingedeeld voor een leerwerktraject.

Doel van de begeleiding

Robert noemt doelen t.a.v. acquisitie, transformatie en waarden

Niels noemt waarden, acquisitie, transformatie en praktische ondersteuning

De genoemde specifieke doelen verschillen op momenten

Robert en Niels noemen diverse doelen voor de begeleiding.

	1	2	3	4
R	acquisitie transformatie waarden	acquisitie transformatie waarden	acquisitie transformatie	transformatie waarden beschermen
N	acquisitie waarden	praktische onderst. waarden	acquisitie transformatie waarden bijdragen aan welbevinden	acquisitie waarden

Robert noemt bij de start van het traject doelen die betrekking hebben op het waarden. Zo beschrijft hij bijvoorbeeld als doel van de begeleiding om helder te krijgen wat er nu precies mis is gegaan en welke belemmeringen er nu zijn. Ook later in het traject noemt Robert doelen die betrekking hebben op waarden. Bijvoorbeeld als rond de herfstvakantie het traject niet goed loopt en Niels overweegt om met de opleiding te stoppen, noemt Robert als doel voor de begeleiding het scheppen van duidelijkheid over de kwaliteiten van Niels om hem zo te helpen een goede afweging te maken. En ook op het einde van het traject noemt Robert doelen ten aanzien van waarden met betrekking tot het verkrijgen van helderheid over de betekenis van de negatieve beoordeling, en over de geschiktheid van Niels voor het beroep. Robert zegt bijvoorbeeld; *“hij heeft toch wel vaak persoonlijke problemen, en ik ben geen oprang, en ik hoef ook zelf niet precies te weten wat er allemaal aan de hand is, maar ik wil de zaken hier wel heel helder krijgen voor hem”*

In samenhang met de emotionele instabiliteit van Niels ziet Robert doelen voor zijn begeleiding die betrekking hebben op transformatie. Het is dan zijn doel om Niels te helpen veranderen zodat hij toekomt aan zijn verdere ontwikkeling in beroepskennis en beroepsvaardigheden. Hij zegt bijvoorbeeld over wat hij wil bereiken met zijn begeleiding: *“hij heeft het moeilijk, en daar heb ik begrip voor, maar ik vind dat hij ook een weg moet zoeken om door te gaan. Er moet iets veranderen in hoe hij daar mee omgaat. Iedereen heeft wel een tijd dat het tegenzit, maar je kan niet zeggen ‘laat alles maar zitten’. Je moet de zaak oppakken en leren hoe je door kan gaan”*

Verder noemt Robert diverse doelen die betrekking hebben op acquisitie, op het verwerven van beroepsvaardigheden. Veelvoudig noemt hij doelen die betrekking hebben op het voorbereiden van lessen.

Niels noemt doelen voor de begeleiding die betrekking hebben op het waarderen, vooral op het evalueren van zijn geschiktheid en het bevestigen van zijn kwaliteiten. Als Robert in het licht van de aankomende tussenevaluatie zegt dat de prestaties en ontwikkeling van Niels niet voldoende zijn en dat hij niet voldoende vooruit gaat, is Niels vooral bezig met de vraag of hij moet stoppen. De begeleiders bespreken de zorgelijke situatie en de algemeen begeleiders maken afspraken met Niels voor gesprekken. Niels ziet als doel voor die gesprekken om hem te helpen om tot een beslissing te komen. Omdat Niels het op dat moment ook moeilijk vindt om te functioneren noemt hij voor de begeleiding van Robert doelen ten aanzien van praktische ondersteuning.

Niels besluit door te gaan en ziet naast waarderen vooral ook een bijdrage aan acquisitie en transformatie als doel voor de begeleiding. Zo zegt hij bijvoorbeeld *“ik denk dat ik nog heel veel moet leren in de wisselwerking met de klas. Met name ook de manier waarop je daar mee omgaat en ik wil vooral ook kijken naar de manier waarop ik kan zorgen dat het niet doorslaat, dat ik positief blijf en slechte situaties kan omdraaien”*

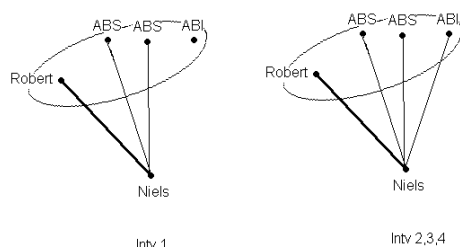
Verder noemt Niels als doel voor de begeleiding het bijdragen aan zijn gevoel van welbevinden. Hij zegt bijvoorbeeld *“het is voor mij nodig dat ik goed in mijn vel ga zitten en ik vind dat Robert me daarbij moet helpen. En altijd ingaan op wat ik fout deed vind ik misschien toch minder belangrijk. Dan heb ik maar geen realistisch beeld, ik heb liever dat ik me goed voel”*.

Terugkijkend op het traject zegt Niels dat hij tijdens het traject vaak geen concreet leerdoel voor ogen heeft gehad, en daarmee ook geen doel had voor de begeleiding, *“ik weet eigenlijk niet altijd zo goed wat ik wil van begeleiding”*.

Constellatie

4 ontwikkelingsrelaties: 1 sterk, 3 zwak.

Op basis van de interviews zijn twee verschillende constellaties opgetekend gedurende het traject dat ruim 6 maanden bestrijkt; één constellatie die geldt voor het begin van het traject, en een constellatie die geldt voor het verdere traject.



De relatie tussen Niels en Robert is gedurende het gehele traject te typeren als krachtig. De relaties met de 2^e lijn begeleiders (ABI, ABS) beschrijft hij als zwak. De ontwikkelingsrelatie met de 2^e lijn begeleider van de lerarenopleiding ontstaat als Niels overweegt te stoppen en blijft daarna in stand, zij hebben af en toe contact. De twee 2^e lijn begeleiders van de school spelen allebei een rol bij dit traject en hebben regelmatig contact met Niels op afspraak en in de wandelgangen. De begeleiders overleggen regelmatig over dit traject vanwege het problematische verloop.

Expertise

Robert wordt gezien als expert in vak, beroep, begeleiding en als levensexpert

Niels wordt nergens als expert genoemd

Niels beschrijft Robert als expert in het vak, het beroep, en in het begeleiden. Met betrekking tot zijn twijfel over het doorgaan met de opleiding en of hij leraar moet worden, verwijst hij ook naar Robert's levensexpertise "*hij heeft met al die jaren toch meer zicht op wat kan en hoe iemand kan ontwikkelen*". Niels wordt nergens gezien als expert

Contact & Onderwerpen

Begeleiding vindt plaats in formeel contact op vast moment en via e-mail correspondentie

Verder op afspraak contact met 2^e lijn begeleiders

Geen informele begeleidingsmomenten

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 0-2	Op afspraak met Niels, ABS en Robert.	Sollicitatie en afspraken over praktische zaken
	Op vast moment tussen Niels en Robert afgezonderd.	Ervaringen bespreken a.d.h.v. Reflecties, komende lessen bespreken en praten over leerdoelen van Niels.
	Via e-mail	Niels stuurt lesvoorbereidingen en reflecties en Robert geeft via e-mail feedback die hij schrijft in de documenten
Mnd 1-2	Elke week op vast moment gesprek tussen Robert en Niels afgezonderd	Gesprekken zijn naar aanleiding van reflecties en lesvoorbereidingen en gaan over de prestaties van Niels en zijn leerdoelen. Als het niet goed gaat met Niels gaan de gesprekken over zijn persoonlijkheid en zijn gesteldheid
	Af en toe op afspraak afgezonderd; niels Robert, Niels ABS, Niels ABI	Robert heeft de zorgelijke situatie (niet voldoende prestaties en emotioneel instabiel) besproken met ABS en ABI. Deze nemen initiatief tot gesprekken over waar Niels staat en over zijn motivatie (wel of niet stoppen).
	Via e-mail	Even is Niels afwezig en communicatie verloopt dan via e-mail.
Mnd 3-4	Elke week op vast moment gesprek tussen Robert en Niels afgezonderd	Prestaties en persoonlijkheid worden besproken aan de hand van reflecties.
	Af en toe op afspraak afgezonderd; Niels	Voortgang van Niels wordt besproken.

	Robert, Niels ABS, Niels ABI	
	Via e-mail	Feedback op producten (lesvoorbereiding, lesmateriaal, etc)
Mnd 5-6	Elke week op vast moment gesprek tussen Robert en Niels afgezonderd	Tot het laatst worden de prestaties van Niels besproken en gaat het over leerdoelen voor Niels.
	Af en toe op afspraak afgezonderd; Niels Robert, Niels ABS, Niels ABI	In de aanloop naar de beoordeling worden Niels prestaties en zijn ontwikkeling besproken, vaak ook in verband met zijn persoonlijkheid. Later ook over de betekenis en het vervolg van de negatieve eindevaluatie.

Sturing

Sturing door Robert, door de 2^e lijn begeleiders, door Niels en door beoordeling.

Niels wordt geacht om zelf zijn leerdoelen aan te sturen en de inhoud van de gesprekken te sturen door zelf onderwerpen te agenderen. Robert en Niels beschrijven beide deze afspraak maar vertellen allebei dat dit in de dagelijks gang van zaken niet tot stand komt. Zo zegt Niels bijvoorbeeld over het verloop van de begeleidingsgesprekken *“soms weet ik het ook niet en dan zegt Robert dat ik moet vertellen, maar als ik dat niet doe dan doet hij het vanzelf wel”*. En ook bij het bepalen van zijn leerdoelen beschrijven Niels en Robert dat Niels regelmatig niet zelf stuurt op wat zijn leerdoelen zijn, hij zegt bijvoorbeeld *“het is erg confronterend. Ik zit daar en ik kan alleen maar ‘ja’ zeggen en knikken, het klopt gewoon, en hij dwingt me dan in een bepaalde richting en dat vind ik wel fijn, want zelf zou ik dan echt niet weten wat ik er allemaal mee moet”*

Robert stuurt het verloop van het contact (de frequentie en moment volgen uit het rooster), stuurt op specifieke leerdoelen die hij voor Niels van belang acht, en hij stuurt op activiteiten zoals het schrijven van het reflectieverslag. Als het niet goed gaat met de ontwikkeling van Niels gaat Robert nog sterker sturen op leerdoelen, hij heeft het idee Niels zo naar een positief resultaat toe te sturen. Centraal hierbij noemt hij het extra druk leggen op het maken van lesvoorbereidingen. Als Robert terugkijkt zegt hij over steeds meer sturing *“ik ben steeds dwingender geweest, ik heb hem steeds meer het vuur aan de schenen gelegd”*.

Verder vertelt Niels dat ook de **2^e lijn begeleiders** sturen op zijn gedrag en op zijn leerdoelen. Zij hebben gesprekken met Niels omdat ze zich zorgen maken, en hij beschrijft dat zij deze gesprekken sterk sturen met de vragen die ze stellen en door aan het einde van de gesprekken leerdoelen voor hem te formuleren en daar afspraken over te maken.

Naast de sturing door de begeleiders beschrijft Niels dat de **beoordeling** ook een sterk sturende factor is ten aanzien van zijn gedrag. Zo beschrijft hij bijvoorbeeld zijn afwegingen om niet tegen Robert te zeggen dat hij de houding van Robert tijdens observaties graag anders zou zien *“het is toch een soort kritiek op je begeleider, en ik kan hem wel vragen ‘wil je wat minder aanwezig zijn want dat is makkelijker voor mij’, maar uiteindelijk is er dat wel een barrière.”* Robert vertelt dat hij het idee heeft dat Niels niet vertelt hoe hij de zaken precies ziet en wil, hij zegt daarover *“en ik vraag hem wel wat hij dan wil, en of hij tevreden is, maar hij lacht dan en zegt alles is goed, tja...”*.

Functies

Meest centrale functies betreffen leermeester en raadgever

vlgns	1	2	3	4
Robert:	gastheer leermeester	leermeester raadgever	leermeester raadgever	leermeester raadgever
Niels:	gastheer leermeester raadgever.	leermeester raadgever	Leermeester Rolmodel raadgever	leermeester raadgever

Robert en Niels beschrijven dat de begeleiding alle functies vervult. De meeste beschrijvingen hebben betrekking op de functie van **leermeester**. Robert observeert, bestudeert de reflectieverslagen en lesvoorbereidingen van Niels, stelt veel vragen en geeft feedback.

Daarnaast bestaat een groot deel van de begeleiding uit **psychosociale ondersteuning**. Niels is emotioneel instabiel en heeft veel twijfels over zijn geschiktheid en of hij moet stoppen met de opleiding. Een deel van de gesprekken is gewijd aan het emotioneel ondersteunen en het duiden van de betekenis.

Na de uitgestelde tussenevaluatie is er een periode waarin Niels zich goed voelt en zich veel ontwikkelt. Over deze periode beschrijft hij hoe Robert als een **rolmodel** fungeert. Hij noemt bijvoorbeeld de manier waarop Robert tegen het beroep aankijkt en omgaat met de dagelijkse druk.

Bij aanvang van het traject wordt ook de functie van **gastheer** beschreven. Niels is echter al bekend met de school en het onderwijs dat daar wordt verzorgd, en de functie wordt minimaal beschreven.

Beoordeling

Begeleider beoordeelt en is positief bij een uitgestelde tussenevaluatie en negatief bij eindevaluatie

Afspraak is dat Robert de meest centrale beoordelaar is en dat er één 2^e lijn begeleider bij de beoordeling betrokken is. Als het moment daar is om een tussenevaluatie te plannen stelt Robert vast dat hij het traject op dat moment als onvoldoende zal beoordelen. Dit wordt in het overleg van de 2^e lijn begeleiders besproken, met als uitkomst een idee voor uitstel. De 2^e lijn begeleider van de lerarenopleiding overlegt met Niels, en daarop wordt de tussenbeoordeling uitgesteld.

Een maand later vindt de tussenevaluatie toch plaats, Robert en de 2^e lijn begeleider van de opleiding zijn de beoordelaars en de uitkomst is een voldoende beoordeling met de waarschuwing dat Niels de groei en inzet van de afgelopen maand moet vasthouden omdat hij volgens de beoordelaars nog een ontwikkeling moet doormaken. Daarbij zegt Robert dat hij heeft benadrukt dat Niels vanaf de tussenevaluatie meer zelf het initiatief moet nemen om te laten zien dat hij vooruit gaat. Robert zegt daarover *“hij moet het ook kunnen laten zien, ik heb hem gezegd dat hij mij moet overtuigen dat hij zich ontwikkeld, hij moet aan mij tonen dat hij zaken onder de knie krijgt. Ik kan toch niet blijven trekken. Dat is voor niemand goed, zulke collega's heb ik al genoeg”*.

Als het afgesproken einde van het traject nadert (6 mndn) wordt een eindevaluatie gehouden met Robert en de 2^e lijn begeleider van de opleiding. Zij komen tot een onvoldoende beoordeling. Robert schrijft in de eindbeoordeling:

“Ik heb hem meerder malen gewezen op het feit dat ik geen beoordeling kan / wil geven die niet gefundeerd is op voldoende informatie. Naar aanleiding van zijn reflecties, onze gesprekken en mijn lesbezoek moet ik tot mijn spijt constateren dat Niels er niet in is geslaagd zijn groei voldoende vast te houden c.q. door te zetten. Ik kan dan ook niet anders dan deze stage als onvoldoende te beoordelen”.

De begeleiders stellen na overleg met de afdelingsleider voor om het leerwerktraject te verlengen. De aanstelling loopt nog door en kan verder als leerwerktraject worden aangemarkt. Niels had echter een andere uitkomst van de beoordeling verwacht, hij is het niet eens met de beoordeling en besluit om het aanbod af te slaan, en de aanstelling af te breken. Over de beoordeling van Robert zegt hij *“bij een andere spd was het wel gewoon positief beoordeeld”*. En over het voorstel om verder te gaan *“Ik zou dan dit en dat moeten doen en dan zouden we nog eens kijken, maar alles bij elkaar als ze het nu niet goed vinden, wanneer dan wel? Dus heb ik besloten om het niet te doen”*.

Oordelen

Oordelen negatief, neutraal en positief.

De oordelen over elkaar wisselen gedurende het traject. **Robert** is positief, negatief en neutraal in zijn oordelen over de persoon Niels; hij noemt hem “*heel erg aardig*”, en een “*amicale jongen*”, maar beschrijft hem later ook als “*introvert*”, “*vlak*”, “*iemand van de grijze muizenmassa*” en als “*geen initiatiefrijke jongen*”. Robert beschrijft Niels als een heel aardig mens, maar ziet dit in relatie tot het beroep niet als positief. Hij zegt daar terugkijkend over “*ontzettend aardig, ik denk voor z’n vriendin ook heel leuk. Hij heeft het beste voor met de leerlingen maar je moet af en toe toch ook bij wijze van spreken op die kinderen kunnen pissen, en dat heeft hij niet, hij kan niet eens een beetje boos op ze worden*”.

Robert is bij aanvang wisselend positief en neutraal over de prestaties van Niels, gaandeweg ook negatief en neutraal, en uiteindelijk is hij overwegend negatief over de prestaties van Niels als docent, maar ook als lerende. Robert zegt bijvoorbeeld “*en ik blijf maar verstoken van informatie, en dan zet ik hem weer op scherp, maar ja...*” Over de ontwikkeling van Niels is Robert in het begin neutraal, dan negatief, vervolgens positief om uiteindelijk tot een negatief eindoordeel te komen.

Robert is gedurende het traject neutraal en positief over de relatie met Niels. Hij beschrijft de relatie als “*eerlijk*”, en “*goede verstandhouding*”, maar ook als “*een prettige werkerelatie, maar ook wel moeizaam soms omdat ik steeds aan hem moet trekken*”.

De oordelen van **Niels** wisselen eveneens. Hij is zowel positief, als neutraal over de persoon van Robert. Hij noemt Robert “*duidelijk*”, “*inspirerend*”, “*open*”, “*confronterend*” en “*streng*”. Hij vindt Robert een hele goede leraar en juist ook vanwege de duidelijkheid een hele goed begeleider. Juist om die duidelijkheid wil hij graag dat Robert hem weer gaat begeleiden, maar over de eerste week zegt hij “*toch wel even wennen weer, hij is toch wel veel dwingender dan ik me herinner*”. Over de begeleiding en de relatie is Niels positief, ook als Robert in eerste instantie negatief is over een beoordeling. Niels zegt dan “*Ik merk wel dat hij er erg gefrustreerd van is, maar hij blijft er toch voor gaan. Hij wil dat ik een goede docent wordt*”. Maar als het eindoordeel negatief is, is hij niet meer positief “*dat valt me wel erg tegen*”. Hij vindt de beoordeling onterecht en is van mening dat hij bij een andere begeleider dezelfde prestaties wel als voldoende zouden worden beoordeeld.

Klik

Klik gematigd positief

Niels neemt het initiatief om zich door Robert te laten begeleiden en heeft daarbij in gedachten hoe het eerder goed klikte tussen hem en Robert. Als het traject echter aanvangt passen ze nu toch minder bij elkaar dan in het vorige traject. Niels zegt “*het is toch lastiger dan ik had verwacht, het is toch een meer professionele relatie nu. Eerst was het ook niet van ‘komop we pakken een biertje’, maar in het derde jaar had ik het idee dat we elkaar meer doorhadden*”. Nadat Niels besluit om door te gaan na een paar weken vol twijfel beschrijft hij een positieve klik “*we voelen elkaar goed aan*”. Terugkijkend zegt hij “*soms waren er pieken, momenten dat het echt heel goed ging, ik vond het erg fijn en we kunnen heel goed met elkaar uit de voeten*”.

Robert beschrijft de klik tussen neutraal en positief. Bij aanvang vindt hij dat het goed klikt, maar later is hij iets minder positief als hij bijvoorbeeld zegt “*toch niet een collega waar ik dingen mee op ga zetten, als ik dat dan vergelijk met die meiden uit het tweede jaar, dan heb ik daar veel meer mee*”. Terugkijkend zegt Robert “*het klikte wel, maar toch anders dan bij de anderen. Het is een jongen die veel op je steunt en weinig tegengas geeft, en op een gegeven moment is dat toch niet genoeg*”.

Opbrengst

Positief voor Niels t.a.v. transformatie, acquisitie en welbevinden

Positief voor Robert t.a.v. welbevinden en acquisitie

Positief voor school t.a.v. personele invulling

Negatief voor Niels t.a.v. welbevinden

Negatief voor Robert: welbevinden en bij dagelijkse activiteiten

Niels beschrijft vanaf de start veel opbrengst van de begeleiding van Robert. Hij zegt veel van hem te leren zowel met betrekking tot acquisitie als tot transformatie. Verder noemt hij opbrengst ten aanzien van zijn welbevinden; hij noemt dat de begeleiding hem zekerheid geeft, inspiratie, motivatie, en dat hij ook geniet van de verhalen van Robert over de praktijk.

Op het einde noemt hij ook negatieve opbrengst vanuit de opstelling van Robert rondom de beoordeling. Hij vertelt dat hij als gevolg van de begeleiding boos en teleurgesteld is.

Robert beschrijft positieve opbrengst ten aanzien van zijn welbevinden, het geeft hem bij de aanvang een goed gevoel dat Niels bij hem terug komt en verder beschrijft hij dat hij het plezierig en interessant vindt om Niels te begeleiden. Verder noemt hij bij de aanvang dat er ook positieve opbrengst is voor de school omdat Niels een aantal openstaande uren kan vervullen. Er is op een vacature een nieuwe leraar Engels aangenomen, maar die kan niet alle openstaande uren vervullen.

Als het na de uiteindelijke tussenevaluatie toch niet gaat zoals Robert zou willen levert het begeleiden hem ook frustratie op, enerzijds omdat Niels de afspraken die zijn gevolgd uit de evaluatie niet waarmaakt, en anderzijds omdat hij zich genoodzaakt voelt om het traject als onvoldoende te beoordelen. Hij zegt daar bijvoorbeeld over *“ik vind het niet leuk, maar ik doe het wel”*.

Epiloog

Niels start aansluitend een leerwerktraject op een volgende school en dat gaat vanaf de start goed. Na een paar weken wordt het leerwerktraject uitgebreid met een aanstelling. Het traject eindigt in een positieve beoordeling, en Niels rond hetzelfde jaar de opleiding af. De aanstelling op deze school wordt omgezet in een vaste betrekking.

A4. Traject Robert-Noëlle

1^e lijn begeleider:

Robert (♂, 54 jaar) is 30 jaar leraar Engels, auteur van lesmethoden, actief in een landelijk netwerk voor leraren Engels, en is actief betrokken bij de ontwikkeling van de school tot academische opleidingsschool (opleidingsschool geaccrediteerd door NVAO). Robert doet onderzoek in zijn eigen onderwijspraktijk. Robert begeleidt al meer dan 20 jaar nieuwe en aankomende leraren en heeft gedurende deze tijd diverse cursussen en trainingen van de lerarenopleiding bijgewoond. In het voorgaande jaar begeleidde hij Niels en Emma, twee succesvolle trajecten waar hij tevreden op terugkijkt.

Leraar in opleiding:

Noëlle (♀, 21 jaar) is 3^e jaars student van de reguliere opleiding tot leraar Engels. Na de Havo is ze gestart met de studie HBO pedagogiek waarbij ze in het eerste jaar een stage deed op een school. Deze stage heeft haar doen beslissen over te stappen naar de lerarenopleiding. Daar is ze weer in het eerste jaar begonnen en de opleiding verloopt goed. Ze heeft twee leerwerktrajecten doorlopen die ze als prettig heeft ervaren en die als voldoende zijn beoordeeld. Met de studieloopbaanbegeleider van de opleiding heeft ze afgesproken dat dit leerwerktraject zich binnen 6 weken moet afspelen omdat ze een project in Groot-Brittannië gaat doen dat start op het moment dat ze eigenlijk met nog dit traject aan de slag moet zijn. Over deze verkorting is geen overleg geweest tussen de school en de opleiding en Noëlle meldt de verkorting van het traject pas als het traject al is begonnen.

Afspraken

Het traject van Noëlle is afgesproken als een traject dat 9 weken zou duren waarin zij tenminste 7 uren per week onderwijs verzorgt en 4 dagen op de school aanwezig is. Uitgangspunt voor dit leerwerktraject in het derde jaar is een duo-schap, twee leraren in opleiding worden gekoppeld onder één begeleider. Er waren twee plaatsen beschikbaar, maar enkel Noëlle is ingedeeld op dit traject. De school zorgt voor de dagelijkse begeleiding door een collega die hetzelfde vak geeft, de leraar in opleiding ontplooit lesactiviteiten in de klassen van de begeleider. De begeleider moet gedurende het traject steeds meer afstand nemen als voorbereiding op het laatste leerwerktraject waar de leraar in opleiding geheel zelfstandig als leraar werkt (met begeleiding op afstand). De leraar in opleiding moet haar leerdoelen vastleggen in een stageplan dat voorafgaand aan het traject moet worden goedgekeurd door de lerarenopleiding. Dit moet dienen als richtlijn voor het leren op de werkplek. Tijdens het traject moet de leraar in opleiding wekelijks een reflectieverslag maken en die te sturen naar de begeleiders van school en opleiding. Daarnaast moet de leraar in opleiding verschillende opdrachten uitvoeren. De georganiseerde begeleiding moet de uitvoering van deze opdrachten begeleiden. De formele beoordeling van de producten ligt bij de lerarenopleiding, de formele beoordeling van het leerwerktraject bij de school. De beoordeling moet twee momenten kennen; een tussenevaluatie en een eindevaluatie. De school heeft met de lerarenopleiding afgesproken dat bij de beoordelingsmomenten in ieder geval één 2^e lijn begeleider betrokken is. Over de inkorting van het traject zijn geen afspraken rond de organisatie, de beslissing hierover wordt op de opleiding genomen door één opleider in overleg met de leraar in opleiding. Over de afwijking van de standaardafpraak wordt niet gecommuniceerd met de school, maar ook niet binnen de opleiding. Als Noëlle na een week verteld over de inkorting spreekt Robert na overleg met de 2^e lijn begeleiders met haar af dat ze dan maar veel meer lessen moet geven dan is afgesproken.

Data

De data die tijdens dit traject zijn verzameld bestaan uit 2 interviews met Robert, en 2 met Noëlle, en een e-mail correspondentie (4 berichten) met Noëlle aansluitend aan het traject. Er is een opname van een begeleidingsgesprek, een stageplan, 4 reflectieverslagen, een tussenbeoordeling en eindbeoordeling van de 1^e lijn begeleider. Beide respondenten zijn in dezelfde week geïnterviewd.

Chronologische opbouw data
1. Stageplan
2. Intv 1: Na 1 ^e kennismaking (in tweede week)
3. Weekreflectie 1 en 2
4. Gespreksopname 1
5. Tussen evaluatie
6. Weekreflectie 3 en 4
7. Eindevaluatie
8. Intv 2: 5 weken in het traject (laatste week)
9. e-mailcorrespondentie Noëlle-Onderzoeker

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

1^e lijn begeleider school, 2^e lijn begeleider school en opleiding aanwezig en actief

Geen Informele begeleiding

Er is dagelijkse en algemene begeleiding georganiseerd middels 1^e lijn begeleiding op school door Robert, en er is 2^e lijn begeleiding van de school en van de opleiding. De 2^e lijn begeleider van de school is actief bij de start en bij de tussenevaluatie, de 2^e lijn begeleider van de opleiding is actief op het einde van het traject en speelt een rol rondom de eindevaluatie.

Er is geen informele begeleiding actief.

Keuzevrijheid

Robert: Begeleiderschap vrijwillig, Persoon opgelegd

Noëlle: Begeleiding verplicht en Persoon van Robert opgelegd.

De school heeft een afspraak met de lerarenopleiding om een bepaald aantal plaatsen voor leerwerktrajecten aan te bieden. Noëlle wordt door de opleiding ingedeeld op de school. Robert heeft zich beschikbaar gesteld voor het begeleiderschap. De 2^e lijn begeleider van de school koppelt Noëlle en Robert aan elkaar. De afspraak voor een partnerschap tijdens het traject komt niet tot stand, enkel Noëlle blijkt ingedeeld op dit traject. Navraag maakt duidelijk dat dit geen andere reden heeft dan toeval in de procedure van het plaatsen op de opleiding.

Koppeling

Alleen matching op vak

Robert en Noëlle zijn aan elkaar gekoppeld door de 2^e lijn begeleider van de school nadat Noëlle op de opleiding is ingedeeld voor een leerwerktraject op de betreffende school. Er zijn twee plaatsen beschikbaar, maar alleen Noëlle is ingedeeld. Er is een kennismakingsgesprek geweest met de 2^e lijn

begeleider van de school. Dit gesprek vond plaats zonder Robert. Hij was wegens familieomstandigheden afwezig.

Doel van de begeleiding

Robert voornamelijk gericht op acquisitie en van daaruit op transformatie.

Noëlle noemt waarderen, acquisitie en transformatie als doel voor de begeleiding.

Er zijn geen afspraken tussen begeleider en begeleide gemaakt over het doel van de begeleiding.

De genoemde specifieke doelen verschillen op de momenten.

In elk interview noemen Robert en Noëlle verschillende doelen voor de begeleiding.

	1	2
R	acquisitie transformatie praktische onderste waarden	acquisitie transformatie
N	acquisitie waarden	acquisitie waarden

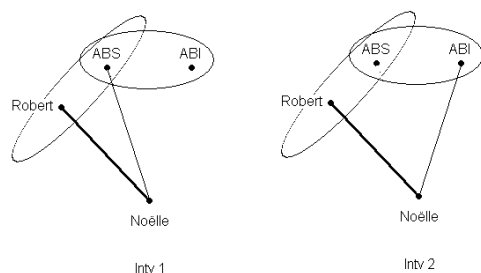
Robert noemt vooral acquisitiedoelen voor de begeleiding. Centraal in deze acquisitiedoelen noemt hij het uitgebreid voorbereiden van lessen als uitgangspunt voor het verwerven van kennis en vaardigheden. Al vanaf de start merkt Robert op dat hij Noëlle erg onzeker vindt in haar lesgeven en daarmee noemt hij ook doelen gericht op transformatie. Daarnaast noemt hij bij aanvang doelen gericht op praktisch ondersteunen en ziet hij het als doel om een duidelijk oordeel te geven over haar capaciteiten en functioneren in de praktijk (*dat meisje moet een goed beeld krijgen van hoe ze er nu voor staat, en wat er voor haar nog allemaal ligt om een echte docent te worden*). Dit krijgt na de start een extra nadruk als blijkt dat het hele traject verkort wordt. Robert ziet het dan vooral als een taak om haar voor te bereiden op een volgend traject en te zorgen dat er een goede analyse is van wat ze wel en niet kan.

Noëlle noemt vooral acquisitie als doel van de begeleiding en koppelt dat aan waarderen. Ze verwacht dat de begeleiding haar helpt met het leren uitleggen van grammatica (bv *Hoe leg je de passieve uit? Ik snap het zelf nog maar net*), het plannen van activiteiten, en het maken van (vakdidactische) keuzen. Ze zegt dat ze geen goed genoeg beeld heeft van wat ze wel en niet kan en wil dat de begeleiding een eerlijk oordeel geeft over wat ze kan en waar ze mee aan de slag moet (*als het niet goed is, is het dan niet het leukst om te boren, maar dat is voor mij wel het leerzaamst*).

Constellatie

3 ontwikkelingsrelaties: 1 sterk, 2 zeer zwak.

Op basis van de interviews zijn twee verschillende constellaties opgetekend gedurende het traject; één constellatie die geldt voor het begin van het traject, en een constellatie die geldt voor het einde van het traject.



De relatie tussen Robert en Noëlle wordt door beide als zeer krachtig beschreven. Bij de start is er een zeer zwakke relatie tussen Noëlle en de 2^e lijn begeleider van de school (abs) in de vorm van eerste gesprekken en al heel snel een tussenevaluatie. Op het einde is er een zeer zwakke relatie tussen Noëlle en 2^e lijn begeleider van de opleiding rondom 2 lesobservaties en de eindbeoordeling.

Expertise

Begeleider wordt gezien als expert in vak, beroep, en begeleiding.

Lio wordt nergens als expert genoemd

Robert wordt in het traject gezien als expert in het Vak, in het beroep en in het begeleiden. Noëlle wordt niet als expert gezien en op het einde van het traject twijfelt ze zelf zelfs over haar capaciteiten als nieuweling en over wat ze tot nu toe heeft geleerd (*hij moet mij echt klaarstomen voor het echte werk want ik merk dat ik echt veel te kort schiet en op de opleiding ben ik echt niet voorbereid om zelfs maar een beetje te overleven*).

Contact & Onderwerpen

Formeel en informeel contact

Dagelijks informeel rondom lesactiviteiten en in pauzes

Geen ingeroosterd contactmoment

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 0-1	Op afspraak met 2en afgezonderd: Noëlle en abs.	Afspraken over praktische zaken
	Regelmatig rondom onderwijs afgezonderd: Robert en Noëlle	Over prestaties van Noëlle, over gang van zaken school, over het onderwijs, over leerdoelen voor Noëlle.
	Regelmatig rondom onderwijs in docentenkamer.	Ervaringen uitwisselen Praten over hobby's (dansen), vakantie, de school,
Wk 2-5	Dagelijks rondom onderwijs afgezonderd: Robert en Noëlle	Bespreken reflecties en lesvoorbereidingen Noëlle Feedback op prestaties van Noëlle Plannen lesactiviteiten Bepalen leerdoelen van Noëlle
	Dagelijks in pauzes tussen collega's	Over onderwijs en gang van zaken op de school Over privé gemeenschappelijk interesses (dansen).
	Regelmatig via e-mail	Noëlle stuurt voor elke dag dat ze lesgeeft tenminste één heel uitgebreide lesvoorbereiding en ze stuurt per week een reflectie. Robert stuurt per ommekeer feedback.

Sturing

Sturing door Robert, Noëlle en door beoordeling.

Robert stuurt het contact (moment, duur, frequentie en verloop), stuurt de lesactiviteiten van Noëlle (*En dan zeg ik ga nu maar eens...*), stuurt de leerdoelen, en na de eerste week ook de planning van Noëlle.

Noëlle stuurt in het begin zelf haar planning aan, maar zegt al snel dat dit haar niet lukt en laat zich dan door Robert sturen. In overleg met Robert deelt ze in de laatste weken de sturing op haar dagelijkse activiteiten, ze doet voorstellen en legt die voor aan Robert.

Verder stelt ze dat ze haar gedrag aanpast vanuit de beoordelingstaak van Robert; zo heeft Noëlle bijvoorbeeld met de opleiding afgesproken dat haar leer-werktraject maar 5 weken duurt in plaats van de afgesproken 9. Ze vertelt dit echter niet meteen maar wacht daarmee tot ze Robert een paar keer gezien en gesproken heeft; *Want ik dacht daar kun je niet meteen mee aan komen zetten natuurlijk, ik wil toch wel graag dat hij niet meteen al denkt '5 weken dat wordt nooit een voldoende'.*

Functies

Beschreven functies: gastheer, leermeester, rolmodel, psychosociale ondersteuning.

	1	2
Robert	gastheer	gastheer
		leermeester
		raadgever
Noëlle	gastheer	gastheer
	leermeester	leermeester
		rolmodel
		raadgever

Robert geeft dagelijks feedback: schriftelijk, via e-mail, op de lesvoorbereidingen en op reflectieverslagen van Noëlle, en mondeling tijdens de gesprekken rondom het onderwijs. Noëlle heeft het moeilijk –onder meer wegens de druk als gevolg van de inkorting- en daarmee is emotionele ondersteuning een belangrijke functie. Verder wordt met de begeleiding de weg gewezen in de organisatie en ook in het beroep (wat hoort erbij en wat niet). Verder is in de laatste week adviseren een belangrijke functie volgens Noëlle; Robert geeft haar advies over de weg om verder te gaan en hoe om te gaan met de onvoldoende beoordeling en de betekenis voor het verdere leertraject.

Beoordeling

Begeleider beoordeelt en is positief bij tussenevaluatie en negatief bij eindevaluatie

Robert heeft een formele taak als beoordelaar en voert de tussenevaluatie uit samen met de 2^e lijn begeleider van de school en de eindevaluatie samen met de 2^e lijn begeleiding van de opleiding. Wegens de inkorting van het traject vinden de beoordelingen snel plaats en kort op elkaar. De tussenevaluatie in de derde week is positief en de eindevaluatie na vijf weken is negatief. Robert motiveert dat in het laatste interview als volgt: *we weten alle twee dat het lang niet is wat het moet zijn, zij ook. Maar ik wil toch voor die weken die ze hier bezig is geweest ergens positief zijn, gewoon omdat ze super veel geleerd heeft. En ze schiet ernstig tekort, maar voor haar doen en in die korte tijd... Als je kijkt hoe ze binnenstapte en wat daarna kwam, wat ze nu doet. En ik wil haar ook optimaal laten leren hier, dus om dan na twee weken een onvoldoende te geven... Maar uiteindelijk is het niet voldoende om na vijf weken te zeggen van nou ik heb er vertrouwen*

in dat zij straks zelfstandig een stage gaat doen. En dat is pijnlijk, dat zal tegenvallen, maar ja, ik moet mijn werk goed doen en door een paar traantjes moet ik me niet laten inpakken... want wie is er mee gebaat als ik haar laat doorgaan? Zij niet, wij niet, de school niet, niemand niet. Ze doet wat ze kan maar ze komt tekort. En het zou best eens kunnen dat als ze gewoon tweeënhalve maand hier is, en nu nog een week of vier, vijf verdergaat dat er nog meer groei in zit, en ik toch wel tot een ander oordeel kom...maar ja, ik ga daar niet op speculeren..

Oordelen

Oordelen negatief, neutraal en positief.

Robert is bij de start van het traject negatief over de prestaties van Noëlle vooral ten aanzien van vakdidactiek en vakinhoud. Hij is neutraal wat betreft klassenmanagement (*niet al te sterk, maar ze blijft wel rustig en ik denk niet dat ze echt ordeproblemen zal gaan krijgen, want daar zijn de kinderen hier niet naar*). Robert vindt dat Noëlle erg hard werkt, en veel groei laat zien, maar gedurende het gehele traject blijft hij haar prestaties als leraar in opleiding onvoldoende vinden. Hij heeft ook twijfels over haar leerproces; *ze heeft geen duidelijk kijk op waar het allemaal naar toe zou moeten, als het gaat over wat ze moet leren kijkt ze me soms aan als een hulpeloos vogeltje*.

Over Noëlle als persoon is hij wisselend negatief, neutraal en positief. Als persoon om mee om te gaan is hij erg positief (*lief meisje, aardig, en heel enthousiast*), zeker als hij terugkijkt op het feit dat hij elke dag veel opmerkingen had over haar prestaties; *en ze blijft open, ze blijft vragen, trekt zich niet terug, terwijl ik denk die meid moet toch onderhand helemaal gaar zijn*. Maar waar het haar geschiktheid als docent betreft is hij negatief over haar angst om zelf zaken te ondernemen, over haar afwachtendheid en onzekerheid (bv *Ik weet niet of ze wel sterk genoeg is om voor een klas te staan en Noëlle staat steeds naast je, en dan is het van wat ga je nou doen? En dan is het 'wat moet ik nou' en 'doe ik dit goed'? En dat kun je niet hebben*).

Over de relatie is hij positief; *leuk, gezellig, veilig, vertrouwd, open, we kletsen leuk en maken geintjes*. Maar ook neutraal als hij bijvoorbeeld vindt dat ze zich meer verhouden als vader en dochter dan als collega's; *ik ben dan toch net pappa Robert*.

Noëlle is onverdeeld positief over Robert als leraar, als persoon en als begeleider; *Hij krijgt van mij ook een hele grote fles whisky want die heeft hij zeker verdiend*.

Klik

Klik start neutraal en gaat naar positief

In het eerste interview is Robert neutraal over de klik en in het tweede interview is hij positief (*het is erg leuk om met elkaar om te gaan*). Noëlle is bij de start neutraal (*misschien zijn we erg verschillend*) en positief (*er is toch al wel snel een band*) en het tweede interview zeer positief (*het klikt goed*).

Opbrengst

Positief voor Noëlle: praktische ondersteuning, transformatie, acquisitie en welbevinden

Positief voor Robert: welbevinden en acquisitie

Negatief voor Robert: welbevinden en bij dagelijkse activiteiten

Noëlle noemt veel positieve opbrengst van de begeleiding van Robert, hij helpt haar met het verzorgen van het onderwijs zowel praktisch als inhoudelijk, ze vindt het contact erg prettig en ze leert veel van hem zowel over het beroep en het vak als over zichzelf. Ze merkt daarbij op dat hij haar iets biedt wat ze mist op de opleiding; *Ik ben ook een aantal keren heel emotioneel geweest want ik wist gewoon niet hoe ik het moet doen en ik heb ook het gevoel dat ik heel slecht opgeleid ben, en daar loop ik dan heel erg tegen*

aan. En dan gaat het om de vakinhoud en de didactiek. Dan heb ik het gevoel dat ik dat zelf helemaal moet uitpluizen en dan nog moet bedenken van hoe leg ik dat nou uit. En dan ben ik wel in janken uitgebarsten, het is frustrerend, je wil het graag goed doen of gewoon graag kunnen en het lukt gewoon niet. En dan neemt hij zoveel tijd voor mij, en dat vind ik zo lief want dat hoeft hij in principe niet te doen. Hij is dan zo attent en helpt me met hoe het dan zit en wat ik moet doen en dat is zo prettig en zo leerzaam. Als ik hier wegga heb ik ieder geval zoveel daarvan geleerd, en dat ik het dan niet haal dat is jammer, maar dat ligt meer bij de opleiding want ik kan niet meer doen dan ik kan.

Robert noemt positieve opbrengst ten aanzien van zijn welbevinden; het is leuk om met Noëlle om te gaan en hij ervaart plezier van de uitdaging om haar te begeleiden. Hij noemt ook negatieve opbrengst in de vorm van frustratie over de beslissing dat het traject maar 5 weken duurt. Hij vindt dit onbegrijpelijk zeker omdat hij vindt dat Noëlle zwak presteert in de praktijk (*maar 5 weken hier, dan kan toch echt niet*). Hij voelt druk om toch te proberen haar te helpen zich zoveel mogelijk te ontwikkelen, en vindt het *lastig* dat hij haar een onvoldoende moet geven (*en dan mag ik de boeman spelen*). Een andere situatie die negatief is voor het welbevinden van Robert zijn de situaties waarin Noëlle op de dag zelf af wil zien van het verzorgen van lessen. Het zoveel mogelijk lessen geven in de korte tijd vergt veel van haar, en ze besluit een paar maal dat ze een afgesproken les maar niet gaat geven. In overleg met de algemeen begeleiders gaat hij daar niet mee akkoord en stelt hij dat ze de lessen toch moet geven; dit ervaart hij als *vervelend om te moeten doen*.

Daarnaast noemt hij negatieve opbrengst ten aanzien van de dagelijkse activiteiten. Het idee van het begeleiderschap is dat Noëlle lessen van Robert overneemt en dat hij in die tijd andere activiteiten kan ontplooiën, in dit geval betreft dat onderzoeksactiviteiten in verband met de academische opleidingschool. Een aantal maal kan Noëlle de druk niet aan en wil ze op de dag zelf afzien van het verzorgen van afgesproken lessen. Een keer moet Robert de lessen alsnog zelf verzorgen. Over deze situatie en de intensiviteit van de begeleiding noemt Robert verder dat deze begeleiding veel tijd kost en dat dat botst met zijn andere activiteiten.

Epiloog

Noëlle wil bij het hierop volgende traject niet meer meewerken aan het onderzoek. Uit latere gesprekken met haar blijkt dat de opleiding voor het opvolgende traject de afspraak heeft gemaakt dat dit start als een derdejaars traject en bij een voldoende beoordeling in een eerste tussenbeoordeling doorgaat als vierderjaarstraject. Ze voert na dit traject nog een leerwerktraject uit dat als voldoende wordt beoordeeld. Ze rondt dan ook de opleiding af en verwerft daarna een aanstelling als leraar Engels.

A5. Traject David-Erik

1^e lijn begeleider van de school:

David (♂, 54 jaar) is docent Engels op een middelgrote scholengemeenschap met drie locaties voor VMBO-HAVO-VWO. David voert onderwijstaken uit op alle drie de locaties en pendelt tussen locaties. David verzorgd al 30 jaar onderwijs voor het vak Engels en al 26 jaar begeleidt hij leraren in opleiding bij stages op de school. Hij is daartoe gecertificeerd. David beschouwt zichzelf als een *no-nonsense* type. Hij vindt duidelijkheid en structuur van belang voor goed onderwijs, en zijn onderwijs kan worden getypeerd als traditioneel.

Het voorgaande jaar begeleidde David leraar in opleiding Niels en dat was zijn eerste negatieve ervaring in het begeleiderschap. De relatie met Niels eindigde disfunctioneel en daardoor is het traject niet samen afgerond; het is geëindigd met een door David afgebroken gesprek. Deze ervaring heeft hem diep geraakt, hij had besloten te stoppen met begeleiden. De school heeft hem gevraagd de taak toch weer op te pakken en hij gaat gereserveerd het traject met Erik in. Hij doet dit omdat de school nu eenmaal een leerwerkplek ter beschikking heeft gesteld, daar is Erik op ingedeeld, en de school doet een beroep op David als ervaren begeleider. Vooraf aan het traject heeft hij als voorwaarde neergelegd dat hij het traject stopt op het moment dat hij het idee of gevoel heeft dat de relatie zich niet positief ontwikkelt. Zijn medewerking aan onderhavig onderzoek heeft hij ook daaraan gekoppeld. David wil alleen verder aan het onderzoek meewerken als hij na vier weken het idee heeft dat hij als begeleider ook daadwerkelijk een band weet op te bouwen met Erik. Anders wil hij niet verder de begeleider zijn, en ook niet aan het onderzoek meewerken. Na drie weken laat hij al weten dat het heel goed gaat en wordt een eerste afspraak voor een interview gemaakt.

Leraar in opleiding:

Erik (♂, 25 jaar) is 5^e jaars student Engels. Het voorgaande jaar heeft hij op een andere opleidingsschool een leerwerktraject uitgevoerd. De tussen- en eindbeoordeling van dit traject waren negatief. Hij zegt daarover *“ik kon me in de kritiek die ik kreeg wel vinden... want op zich was de kritiek niet slecht, daar was niks mis mee, maar om me er bij te helpen, daar ontbrak het wel aan*. Zijn ervaringen met de begeleiding tijdens het vorige leerwerktraject zijn erg negatief. Hij heeft geen bijdrage aan zijn leren ervaren en dat schrijft hij grotendeels toe aan de manier van begeleiden; de begeleider stelde vooral vragen met als doel dat hij zelf oplossingen moest bedenken, ze gaf daarvoor geen directe adviezen of tips, en ook geen waardeoordeel over Erik's keuzen. Vanaf de start ervaart hij die relatie als negatief, hij heeft verzocht om andere begeleiding maar dat mocht niet en daarmee is dat de enige formele begeleidingsrelatie die hij op die opleidingsschool heeft meegemaakt; *“Op een gegeven moment dacht ik dit is niet de manier waarop het zou moeten gaan, maar ik heb me er maar bij neergelegd dat het zo was, en dat gaf een naar gevoel, dat je denkt maakt het iemand echt uit? Waarom doet ze het eigenlijk? Ze gaat allemaal vragen verzinnen die niet nuttig zijn”*. Erik voelt zich door de voorgaande ervaring erg onzeker over zijn capaciteiten, en maakt zich voor aanvang van het nieuwe leerwerktraject zorgen over een nieuwe begeleider; hij noemt zichzelf *“beschadigd in het vertrouwen in begeleiding”*.

Afspraken

Afspraken tussen de scholengemeenschap en de lerarenopleiding houden in dat het een leerwerktraject van een half jaar zal betreffen en dat Erik 12 uur per week zelfstandig onderwijs verzorgd gedurende de eerste helft van het schooljaar (van sep tot en met jan.). De school zorgt voor 1^e en 2^e lijn begeleiding en voorziet middels de roosters in voldoende contactmomenten. Erik mag niet worden ingeroosterd op de instituutsdag waarop elke leraar in opleiding op de lerarenopleiding moet zijn. De leraar in opleiding moet zijn leerdoelen vooraf vastleggen in een stageplan, dat moet

worden goedgekeurd door de lerarenopleiding en dat moet dienen als richtlijn voor het leren op de werkplek. Tijdens het traject moet de leraar in opleiding wekelijks een reflectieverslag maken en dat sturen naar de begeleiders van school en opleiding. De formele (summatieve) beoordeling van het leerwerktraject moet twee momenten kennen; een tussenevaluatie en een eindevaluatie. Deze beoordelingen moeten volgen uit een gepland beoordelingsmoment waaraan de leraar in opleiding, 1^e lijn begeleider van de school en iemand van de 2^e lijn begeleiding een bijdrage moeten leveren. Als uitgangspunt van deze beoordeling is er een op de SBL-competenties gericht beoordelingsformulier dat zowel door de leraar in opleiding als de 1^e lijn begeleider van de school vooraf en onafhankelijk van elkaar dient te worden ingevuld.

Data

De data die tijdens dit traject zijn verzameld bestaan uit 3 interviews met David en Erik, 14 weekreflectieverslagen, 2 documenten met verzamelde dagreflecties, een tussenbeoordeling van Erik en van David en een eindbeoordeling van Erik en van David. Beide respondenten zijn 3 maal in dezelfde week geïnterviewd in een traject dat uiteindelijk vierenhalve maand besloeg. In de beginperiode is er tussen de onderzoeker en David regelmatig contact via e-mail over de start van dit traject.

Chronologische opbouw data

1. stageplan
 2. Intv 1: 4 weken in het traject
 3. Reflectieverslag 1 t/m 8 + dagreflecties
 4. Tussenevaluatie (David + Erik + Abi)
 5. Intv 2: 10 weken in het traject
 6. Reflectieverslag 9 t/m 14 + dagreflecties
 7. Eindevaluatie (David + Erik + abs)
 8. Intv 3 week na einde van het traject
-

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

1^e lijn begeleiding van de school en 2^e lijn begeleiding aanwezig en actief Er zijn informele begeleidingsrelaties

De begeleiding is georganiseerd, David is de 1^e lijn begeleider van de school. Het opleiden in de school heeft dusdanige omvang dat er per afdeling een algemeen begeleider van de school is. Deze staat weer in contact met één van de twee 2^e lijn begeleiders van de opleiding. Alle formele begeleiders zijn gedurende dit traject actief op een bepaald moment. De 2^e lijn begeleider van de opleiding heeft geen contact met Erik, maar is wel in overleg met de andere formele begeleiders. De aandacht komt voort uit de eerdere negatieve ervaringen van David en Erik.

Naast deze formele begeleiding beschrijft Erik informele begeleidingsrelaties met twee collega's die samen met David de sectie Engels vormen.

Vrijwilligheid

David: Begeleiderschap enigszins afgedwongen, Persoon opgelegd

Erik: Begeleiding verplicht, persoon opgelegd, partner opgelegd, daarnaast vrijwillige relaties met collega's

David had na zijn vorige ervaring besloten dat hij niet langer meer wilde begeleiden. De school heeft echter wel een plaats beschikbaar gesteld en daar is Erik op ingedeeld. De school verzoekt hem toch de taak uit te gaan voeren. Omdat alles al is toegezegd, neemt hij de taak op zich maar stelt wel een voorwaarde aan zijn begeleiderschap; na 6 weken maakt hij de balans op en als hij die negatief vindt, zal hij zich alsnog terugtrekken. Vanaf de start is hij echter positief over de relatie met Erik en heeft hij weer zin in het begeleiderschap. Na twee maanden neemt hij dan ook graag de begeleiding op zich van een nieuwe collega die volgens de directie extra begeleiding nodig heeft.

Erik is gekoppeld aan David door de opleiding en wordt ook geacht om zich door hem te laten begeleiden. Als David halverwege het traject de begeleiding van een nieuwe collega op zich neemt vraagt hij Erik of die het een probleem vindt als een van de twee wekelijkse begeleidingsgesprekken met drieën is. Erik ervaart deze vraag niet echt als een vraag waar hij ook 'nee' op kan antwoorden, maar vindt het uiteindelijk geen probleem. De relaties met de collega's van de sectie zijn op eigen initiatief.

Koppeling

Erik en David zijn gematcht op vak

De tijdelijk partner is extern gematcht op begeleidingsbehoefte

Erik en David zijn aan elkaar gekoppeld vanuit het stagebureau van de lerarenopleiding. Erik heeft vooraf een sollicitatiebrief en een stageplan toegestuurd en op basis daarvan is er een sollicitatiegesprek geweest dat door beide positief is ervaren. Hoewel er geen sprake is van matching anders dan het vak, is er vanuit David wel een voorwaarde dat de begeleidingsrelatie moet werken. Als hij naar 6 weken niet het idee heeft dat werkt dan trekt hij zich als begeleider terug.

Een nieuwe collega waar het niet goed mee gaat, wordt tijdelijk aan David gekoppeld omdat de directie het idee heeft dat juist hij die collega kan helpen. Zij wordt daarmee als partner gekoppeld aan Erik.

Doel van de begeleiding

David sterk gericht op acquisitie, en op transformatie, waarden praktische ondersteuning.

Verder noemt David als doel voor de organisatie personele voordelen (begeleiding als bijdrage aan werving en selectie van aankomende collega's).

Erik noemt praktische ondersteuning, acquisitie en transformatie als doel van begeleiding,

Gemeenschappelijk geformuleerd doel voor begeleiding m.b.t acquisitie.

Verder zijn doelen per moment verschillend, en een reactie op gebeurtenissen.

David en Erik noemen op elk moment een of meerdere doelen van begeleiding.

	1	2	3
D	acquisitie	acquisitie	acquisitie
	transformatie	transformatie	transformatie
	waarden	praktische onderst	waarden

		personele voordelen	voorbereiden personele voordelen
E	acquisitie	acquisitie	praktische onderst
	praktische onderst	transformatie	
	waarderen	praktische onderst	
		waarderen	
		beschermen	

David noemt als doel voor zijn begeleiding vooral het verbeteren van de vaardigheden van Erik. Bij aanvang van het traject heeft de acquisitie vooral betrekking op het gebied van klassenmanagement. Erik schrijft in een sollicitatiebrief en zijn stageplan dat hij met name op dat vlak een ontwikkeling moet doormaken om startbekwaam te worden. David neemt dit doel aanvankelijk over als richting voor zijn begeleiding, en dan met name ziet hij als doel voor de begeleiding om duidelijkheid te krijgen over de richting van die ontwikkeling. Maar na de eerste observaties vindt hij dat deze specifieke gerichtheid niet nodig is en dat de begeleiding zich meer op acquisitie van lesvaardigheden in het algemeen moet richten en dat hij met name als begeleider tot doel heeft een bijdrage te leveren zodat Erik zich zeker voelt voor de klas.

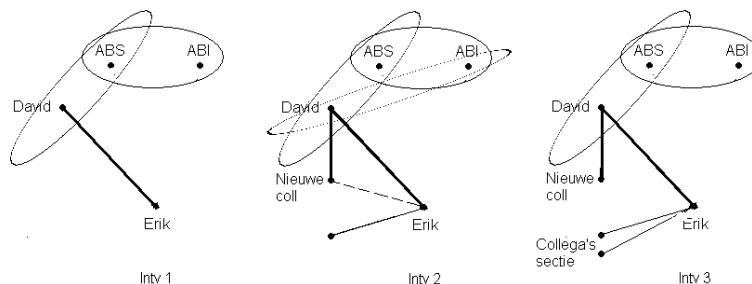
Na een periode noemt David ook doelen ten aanzien van personele voordelen voor de organisatie. De begeleiding heeft daarmee als doel om allereerst te kijken of Erik geschikt is voor een actuele vacature en vervolgens om hem voor deze functie te werven. Voor het laatste deel van de begeleiding ziet David vooral als doel om Erik voor te bereiden op het zelfstandig werken.

Erik noemt als doel voor de begeleiding het ondersteunen in de praktijk, hem helpen bij het ontwikkelen van zijn kennis en vaardigheden in die praktijk. Rondom het eventueel vervullen van een vacature vindt hij het ook van belang dat de begeleiding helpt om een reëel beeld te krijgen van zijn kwaliteiten en mogelijkheden. Daarnaast ziet hij als belangrijk doel voor de begeleiding het helpen om een persoonlijk groei door te maken en hem te beschermen in de organisatie. Dit laatste koppelt hij aan het gesprek over de vacature, waarover hij verwacht dat David zijn belangen bewaakt. De laatste maand ziet hij als doel vooral praktische ondersteuning in de aanloop naar de vacature.

Constellatie

4 ontwikkelingsrelaties: 2 sterk, 2 zwak

Vanuit de interviews zijn de volgende drie verschillende constellaties opgetekend.



Intv1:

Vanaf de eerste week is er een sterke relatie tussen Erik en David. David heeft zeker bij aanvang regelmatig contact met de 2^e lijn begeleider van de school, en die heeft contact met de 2^e lijn begeleider van de opleiding. Erik noemt David als enige begeleidingsrelatie tot de tussenevaluatie.

Intv 2:

Net voor de tussenevaluatie neemt David de begeleiding van een nieuwe collega in de sectie op zich en dit wordt gedeeltelijk gecombineerd met de begeleiding van Erik. David zegt dat zij daarmee een zwakke wederzijdse begeleidingsrelatie hebben maar Erik stelt dat hij geen relatie met haar heeft in de betekenis van zijn ontwikkeling. Wel heeft Erik inmiddels een begeleidingsrelatie met een collega van de sectie. Verder heeft David in deze periode regelmatig ook overleg met de 2^e lijn begeleider van de opleiding.

Intv 3:

De laatste maanden –na de positieve tussenevaluatie- krijgt de begeleiding een ander karakter, maar blijft er een sterke relatie tussen David en Erik. De relatie met de collega blijft bestaan en daarnaast worden de andere twee sectieleden (de nieuwe collega en een zittende) steeds meer een betekenisvolle begeleidingsrelatie voor Erik.

Vervolg:

Bij het gesprek ivm de membercheck zegt Erik –die na het leerwerktraject in dienst blijft van de school- dat de constellatie daarna nog weer is veranderd en dat de collega een sterke relatie is geworden en David en de twee andere sectiegenoten meer zwakke begeleidingsrelaties zijn geworden.

Expertise

David als expert in vak en beroep.

Erik geen expertise.

David en Erik zien David als expert in vak en beroep. Waarbij Erik vooral spreekt over David's omvangrijke praktisch repertoire als leraar Engels. Verder vertelt Erik dat hij uitgaat van expertise van David in het begeleiden, dit is echter wel een expertise waarover hij in het algemeen twijfel heeft vanuit zijn ervaringen op de vorige school. Hij ziet dat begeleiders vooral expertise in begeleiding lijken te zien als een manier van vragen stellen in begeleidingsgesprekken (*"wat vind je er zelf van"*) en dat is voor hem in ieder geval geen bruikbare begeleiding.

Contact & Onderwerpen

Regelmatig formeel contact.

Regelmatig informeel contact.

Traject	Contact	Onderwerpen
Mnd 1	Regelmatig vlgns rooster; Erik en David afgezonderd.	David en Erik hebben twee keer in de week gedurende één lesuur contact op de eerste en laatste dag van de week. Ze typeren deze gesprekken als zowel gezellig als productief. Het gesprek op maandag staat in het teken van vragen van Erik; deze gaan vooral over praktische zaken, maar ook over leraarsgedrag. Erik werkt de vragen vooraf uit. Het gesprek op donderdag is naar aanleiding van een reflectieverslag dat Erik vooraf toestuurt en waar David feedback geeft. In beide gesprekken geeft David veel tips.
	Af en toe in de pauze; Erik en David tussen collega's	David en Erik spreken elkaar af en toe in de lerarenkamer, die gesprekken gaan soms over praktische zaken, maar vaker wordt het getypeerd als gezellig bijpraten

Mnd 2-3	Regelmatig vlgns rooster; Erik, David en nieuwe collega afgezonderd.	Op maandag beantwoordt David vragen van Erik en de nieuwe collega en geeft hij tips
	Regelmatig vlgns rooster; Erik en David afgezonderd.	Op donderdag bespreken David en Erik op basis van een reflectieverslag de ervaringen van Erik. David geeft feedback en tips. Regelmatig is alles besproken voor de tijd om is en wordt in de lerarenkamer informeel verder gepraat.
	Af en toe in de pauze; Erik en David tussen collega's	David en Erik spreken elkaar af en toe in de lerarenkamer en die gesprekken gaan over praktische zaken, maar vaker wordt het getypeerd als gezellig praten over vanalles.
Mnd 3-4	Regelmatig vlgns rooster; Erik en David afgezonderd.	David en Erik spreken elkaar aanvankelijk nog één keer in de week op donderdag gedurende één lesuur. Die gesprekken gaan dan vaak over de gang van zaken, over de ervaringen en prestaties van Erik en David beantwoordt vragen en geeft tips. De gesprekken zijn vooral gericht op het zelfstandig functioneren van Erik. De laatste maand van het traject neemt de frequentie van de gesprekken nog verder af en spreken ze elkaar af en toe op donderdag.
	Af en toe in de pauze; Erik en David tussen collega's	David en Erik spreken elkaar af en toe in de lerarenkamer en die gesprekken gaan over praktische zaken en over het beantwoorden van vragen.

Sturing

Sturing door Erik, David, de school en sturing als gevolg van beoordeling.

Erik zegt dat hij in de beginfase David als sturend ervaart in het verloop van het contact, hoe de gesprekken plaatsvinden, en wat de leerdoelen zouden moeten zijn. Dit verandert gaandeweg en rond de tussenevaluatie zijn er begeleidingsgesprekken tussen David en Erik met zijn tweeën waarvan Erik de agenda bepaalt en waarin ze samen wisselend sturen op de leerdoelen. Daarnaast zijn er gesprekken waar ook de nieuwe collega bij is en die contactmomenten worden wat betreft organisatie sterk gestuurd door David, wat betreft inhoud sterk door de vragen die Erik stelt.

Verder noemt Erik sturing door David vanuit zijn rol als beoordelaar. De door David bij aanvang opgelegde voorwaarde leidt ertoe dat Erik zijn gedrag in het begin sterk aanpast en dat hij bijvoorbeeld bewust bezig zegt te zijn met wat hij David vertelt over zijn ervaringen. Dit wordt gaandeweg minder door het vertrouwen dat Erik krijgt in David. Na de positieve tussenevaluatie verdwijnt het aanpassen vanwege de beoordeling volgens Erik.

Verder zegt Erik dat de begeleiding ook wordt gestuurd vanuit de school middels de roostering en de vacature. Verder ervaart Erik ook de begeleiding van de nieuwe collega als situatie die laat zien hoe de school de invulling van de relatie stuurt.

David zegt dat Erik bij aanvang zijn eigen leerdoelen stuurt, en dat David als hij gaandeweg zicht krijgt op de kwaliteiten van Erik een meer sturende rol is gaan spelen ten aanzien van de richting van Erik's ontwikkeling. Na een aantal weken stuurt hij aan op sommige leerdoelen, stuurt Erik nog steeds aan op bepaalde eigen leerdoelen, en in sommige situaties benoemt David het als gezamenlijke sturing.

Verder zegt David dat hij Erik stuurt in zijn activiteiten door hem een specifieke manier van handelen voor te stellen voor de dagelijkse praktijk.

Functies

Meest genoemde technische functie: feedback geven

Meest genoemde psychosociale functie: emotionele ondersteuning

	1	2	3
David	gastheer	gastheer	gastheer
	leermeester	leermeester	leermeester
	raadgever	raadgever	raadgever
Erik	gastheer	leermeester	gastheer
	leermeester	raadgever	leermeester
	raadgever		raadgever

De eerste weken wordt met de begeleiding de weg gewezen in de school; David maakt Erik bekend met de organisatie en de sectie. Verder start David meteen met observeren om zoveel mogelijk duidelijkheid te krijgen om feedback te geven, in eerste instantie vooral gericht op het klassenmanagement. Verder is in de begeleiding aandacht voor emotionele ondersteuning van Erik, die met name bij aanvang onzeker is over zijn capaciteiten als gevolg van zijn vorige ervaring. Verder begint David al in de eerste periode te polsen of er mogelijkheden zijn voor Erik in de organisatie (deuren openen).

Maand 1 tot 3 vervult de begeleiding vooral de functies van leermeester middels feedback geven en van raadgever in de vorm van emotionele ondersteuning. Dit gebeurt op basis van observaties van David, maar steeds meer op basis van reflectieverslagen waarin Erik zijn ervaringen vastlegt, analyseert en daar vervolgens vragen bij formuleert (zowel praktische als ontwikkelingsgericht).

In maand 3 en 4 blijft de functie van leermeester via feedback geven centraal staan, maar de focus daarin verschuift wel van het ontwikkelen als leraar in opleiding naar het functioneren als zelfstandig collega. Daaraan gekoppeld vervult de begeleider de functie als gastheer steeds meer met het introduceren van Erik als nieuwe collega in de sectie en in de organisatie.

Beoordeling

Begeleider beoordeelt; beide beoordelingen zeer positief

David heeft een formele taak als beoordelaar, samen met één nader te bepalen 2^e lijn begeleider. De tussenevaluatie wordt gedaan door David en de 2^e lijn begeleider van de opleiding, de uitkomst is positief. De eindevaluatie is ook positief en wordt na vierenhalve maand vervroegd uitgevoerd door David en de 2^e lijn begeleider van de school. Zij zijn dan al van mening dat het leertraject wel klaar is, en de beoordeling is meteen de start van de aanstelling van Erik.

Oordeel

Oordelen van Erik van David zijn vanaf de start positief

David is vanaf het begin positief over Erik als persoon; *“heeft zijn zaakjes goed voor elkaar”, “hij stelt zich heel positief op”* en *“hij pakt meteen aan”*. Verder is hij gedurende het traject erg positief over het verloop van de begeleiding; *“de communicatie is echt goed”*. Hij begint vanuit de veronderstelling dat Eriks prestaties met name in het klassenmanagement tegen zullen vallen, maar dat vindt hij niet; *“pedagogisch zat hij laag volgens mijn collega van het X, nou..., dan kijk je zo en dan stel je toch vast dat het wel mee valt. Ik*

denk dat zij daar toch wat scheef zat". David is positief over Eriks prestaties als docent en vindt dat hij veel groei laat zien in de lesstructuur en in zijn houding als docent.

Erik zegt dat hij bij de start wel afwachtend is over de persoon vanwege het meteen uitgesproken voornemen van David dat hij binnen een paar weken de balans zou opmaken en dan eventueel zal stoppen. Maar vanaf de eerste week is hij positief over de persoon; *"heeft humor"* en *"vertelt echt prachtige verhalen"*. Ook is hij positief over de begeleiding. Zijn oordelen daarover vertelt hij vanuit de vergelijking met zijn voorgaande negatieve ervaring; *"ik krijg bij hem ook niet het gevoel van dat ik de hele tijd gegrild wordt (...) dat werkt voor mij niet, zo'n grillige relatie"*. En over de laatste periode typeert hij de begeleidingsrelatie als die tussen een ervaren en een nieuwe collega drijvend op wederzijds respect en vertrouwen.

Over de prestaties van David als leraar zegt Erik dat hij alleen vermoedt dat David een heel goede leraar is, maar dat hij nooit naar hem is gaan kijken en daar ook geen behoefte aan heeft. David geeft hem goede feedback en veel bruikbare tips en dat voldoet aan zijn begeleidingsbehoefte.

Klik

Vanaf de start ervaren beiden een goede klik.

David en Niels vertellen beide bij aanvang dat ze geen klik hadden met de vorige begeleidingsrelatie en dat dit in dit traject vanaf de start anders is. Ze spreken over goed wederzijds begrip en vertrouwen. Erik vindt vanaf de start dat Davids begeleiding goed aansluit bij zijn begeleidingsbehoeften en David zegt vanaf de start dat Erik uitstekend is te begeleiden. Verder zeggen beide dat het ook gezellig is om met elkaar te praten, ook in pauzes en op de wandelgangen. Verder zeggen beide dat er ook veel wordt gelachen, ze zijn positiefs over elkaars humor.

Opbrengst

Positief voor David: welbevinden en transformatie

Positief voor Erik: acquisitie, transformatie, praktische ondersteuning, welbevinden en carrière.

Positief voor school ten aanzien van personeelsbeleid.

Negatief alleen voor Erik ten aanzien van welbevinden in de eerste week

Erik noemt dat hij bij aanvang extra stress en druk heeft gevoeld vanuit de voorwaarde die David stelde aan de begeleiding; *"hij zei tegen mij van ik wil eerst even kijken of het wel gaat met jou. En toen dacht ik oh shit, nou krijg ik het gezek. Ik heb het aangehoord... (...)... in het begin voelde ik dat ik erdoor bezwaard werd."*

Maar dat gevoel verdween snel en daarna zegt Erik dat David een grote bijdrage heeft geleverd aan zijn kennis en vaardigheden, aan zijn groei als persoon, aan het functioneren in de dagelijkse praktijk, en aan zijn welbevinden. Verder heeft de relatie met David bijgedragen aan het verkrijgen van een aanstelling in de school.

David noemt als positieve opbrengst het plezier dat hij heeft aan het begeleiden van Erik, en dat deze relatie hem heeft geholpen om zich als persoon in een begeleidingsrelaties te ontwikkelen; door deze begeleiding heeft hij de negatieve ervaring met Niels beter begrepen en het heeft zijn twijfel over zijn begeleiderschap weggenomen. Verder noemt David dat de begeleiding een goed nieuw personeelslid heeft opgeleverd voor de organisatie. *"Je maakt zo'n jongen dan mee, krijgt goed zicht op wat hij kan en dat hij hier goed zal passen"*.

Epiloog:

Erik krijgt een vaste aanstelling op de school, en wordt collega van David.

A6. Traject Victor-Emma

1e lijn begeleider van de school:

Victor (♂, 28 jaar) is 7 jaar werkzaam als docent Duits en 4 jaar begeleider voor leraren in opleiding en voor nieuwe collega's (een paar personen per jaar). Victor heeft een cursus voor begeleiden gevolgd die op de school werd verzorgd door een extern ingehuurd partij. De school heeft een partnerschap met twee lerarenopleidingen en is betrokken geweest bij een pilot voor Opleiden in de School. De school kent verschillende begeleidingsrollen die worden georganiseerd; een begeleider ter ondersteuning van werkplekleren, een vast contactpersoon in de vaksectie (bij voorkeur dezelfde persoon), en een 2^e lijn begeleider die als taak heeft de beoordelingen te verzorgen. Victor begeleidt specifiek op het leraarschap (het beroep) en hij ziet zichzelf als een vertrouwenspersoon die waardevrij moet ondersteunen bij het vinden van de eigen weg. Hij vindt het voor zijn begeleiding van belang dat hij geen rol heeft in de beoordeling.

Leraar in opleiding:

Emma (♀, 25 jaar) is 4^e jaars student Engels. Zij heeft het jaar ervoor een leerwerktraject doorlopen onder begeleiding van Robert en dat is positief afgerond. Het traject op de opleidingsschool wordt voorafgegaan door een sollicitatiegesprek met de teamleider VMBO-onderbouw die verantwoordelijk is voor twee van de drie klassen waarvoor Emma het onderwijs zal verzorgen gedurende het traject, en een apart gesprek met de 2^e lijn begeleider van de school. Emma wilde liever niet naar deze opleidingsschool omdat ze één uur enkele reistijd heeft en omdat ze graag een leerwerktraject zou willen uitvoeren op een MBO. Ze had daartoe al contact opgenomen met een ROC, en zelf afspraken gemaakt. De opleiding staat dit niet toe, omdat dit geen opleidingsschool is, en Emma al is ingedeeld.

Afspraken

Het traject zal een half jaar duren waarbij Emma 10 uur per week zelfstandig onderwijs verzorgd gedurende de eerste helft van het schooljaar (van aug tot feb). De school zorgt voor een 1^e lijn begeleider en voor een contactpersoon in de sectie. Er wordt via de roosters voorzien in contactmomenten tussen de begeleider(s) en de leraar in opleiding. Emma mag niet worden ingeroosterd op de instituutsdag waarop ze op de lerarenopleiding moet zijn. De leraar in opleiding moet vooraf leerdoelen vastleggen in een stageplan, dat moet voorafgaand aan het traject worden goedgekeurd door de lerarenopleiding, en dat moet dienen als richtlijn voor het leren op de werkplek. Op de school is het beleid dat de 2^e lijn begeleider het stageplan vooraf goedkeurt. Tijdens het traject moet de leraar in opleiding reflectieverslagen maken en die elke week sturen naar de begeleiders van school en opleiding. Daarnaast moet de leraar in opleiding verplichte opdrachten uitvoeren, waaronder het opzetten en uitvoeren van een op de praktijk van de school gericht onderzoek. De begeleiding van deze opdrachten en het onderzoek wordt gezien als een taak van alle formele begeleiders. De formele (summatieve) beoordeling van de producten ligt bij de lerarenopleiding. De formele (summatieve) beoordeling van het leerwerktraject ligt bij de school en moet twee momenten kennen; een tussenevaluatie en een eindevaluatie. Op deze school is verder afgesproken dat de 2^e lijn begeleider de beoordeling doet, en de 1^e lijn begeleider geen rol heeft in de beoordeling.

Data

De **data** die tijdens dit traject zijn verzameld bestaan uit 4 interviews met Victor en met Emma, 4 reflectieverslagen, twee evaluatie en een gespreksopname. Er waren 5 interviews gepland, maar het 3^e interview met Emma gaat niet door op het geplande moment in verband met privéomstandigheden. Gedurende een drietal weken is zij niet volledig aanwezig en ligt de begeleiding stil.

Chronologische opbouw data
1. stageplan
2. Intv 1: derde week traject
3. Reflectieverslag 1, 2
4. Intv 2: 6 weken in het traject
5. Reflectieverslag 3,4
6. Opname gesprek
7. Tussenevaluatie (ABS + Teamleider)
8. Intv 3 Victor: 10 weken in het traject
9. Intv 3 Emma: 14 weken in het traject
10. Enevaluatie (Abs + Teamleider)
11. Intv 4: week na het traject

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

1^e lijn begeleider actief, sectiebegeleider actief, 2^e lijn begeleiders actief

Informele begeleidingsrelaties aanwezig

De begeleiding is georganiseerd in de vorm van een 1^e lijn begeleider van de school met als taak het ondersteunen van de ontwikkeling van de leraar in opleiding tijdens het werkplekleren, en een begeleider uit de vaksectie die als taak heeft de weg te wijzen in de organisatie en het praktisch ondersteunen bij het verzorgen van onderwijs. De 2^e lijn begeleider van de school speelt een actieve rol en verzorgt (verplichte) gemeenschappelijke bijeenkomsten voor de alle leraren in opleiding, soms ook samen met nieuwe collega's. De 2^e lijn begeleider van de school verzorgt het eerste contact met de leraar in opleiding, daarna koppelt hij ze aan de 1^e lijn begeleider en aan de sectiebegeleider.

Naast deze formele begeleidingsrelaties noemt Emma voor de eerste weken een informele relatie met een nieuwe collega en met de twee teamleiders van de afdelingen waar ze les geeft. Voor de eerste maanden noemt ze informele begeleidingsrelaties met twee ervaren collega's waarmee ze onderwijs verzorgt op een leerplein voor moderne vreemde talen.

Keuzevrijheid

Victor: Begeleiderschap vrijwillig, Persoon opgelegd

Emma: Begeleiding verplicht en personen opgelegd, begeleidingsrelatie met teamleiders en collega's zijn vrijwillig.

Victor heeft begeleiden als onderdeel van takenpakket, een taak waar hij een aantal jaar geleden voor kon kiezen en dat deed hij graag. In de eerste week van het schooljaar heeft hij van de ABS te horen gekregen dat hij Emma kan begeleiden voor wat hij noemt het '*leraarschap*'.

Emma krijgt 2 begeleiders opgelegd; Victor voor haar ontwikkeling als docent, en een vakbegeleider ter ondersteuning van haar onderwijsactiviteiten in de dagelijkse praktijk. Daarnaast gaat ze vrijwillig relaties aan met een collega en met de teamleiders. Een van deze teamleiders krijgt gaandeweg het traject ook een officiële taak in de beoordeling van het traject (als oplossing voor interne miscommunicatie). Dit is Emma niet bekend als zij deze relatie aangaat. Emma gaat er tot de eerste tussenevaluatie van uit dat Victor haar beoordeelt samen met de ABS.

Koppeling

Victor en Emma zijn niet gematcht

Emma heeft de leerwerkplek op de school toegewezen gekregen en na een 1^e kennismakingsgesprek (*sollicitatiegesprek*) met de 2^e lijn begeleider van de school en met de teamleider is het traject gestart. In de eerste week zijn de begeleiders aan Emma gekoppeld door de 2^e lijn begeleider. De basis voor de toewijzing is beschikbaarheid. De begeleider vanuit de sectie heeft wel een match wat betreft vak, de 1^e lijn begeleider Victor niet. Hij is als leraar Duits weliswaar ook deskundig op het gebied van de moderne vreemde talen, maar dat is niet het uitgangspunt voor de koppeling. In de school zijn speciaal aangewezen leraren die aankomende en nieuwe leraren begeleiden, en Victor was beschikbaar.

Doel van de begeleiding

Victor en Emma zien deze relatie vooral gericht op acquisitie

In de eerste maand is overleg geweest over het doel van de begeleiding (mbt acquisitie)

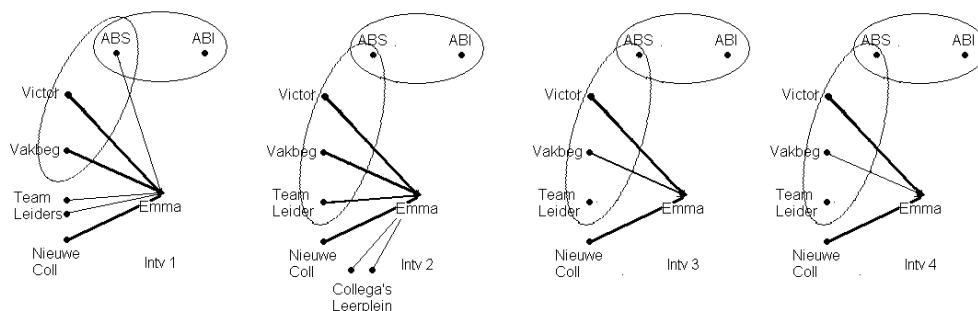
	1	2	3	4
V	acquisitie	acquisitie	acquisitie	acquisitie
	praktische ondersteuning			
	waarderen			
E	acquisitie	acquisitie	acquisitie	acquisitie
	waarderen	waarderen		

Emma en Victor noemen voor de begeleiding voornamelijk doelen die betrekking hebben op acquisitie van technische vaardigheden door Emma. Victor noemt na de eerste weken dat hij met de begeleiding vooral wil bereiken dat Emma ziet dat ze problemen heeft met orde en klassenmanagement, dat ze begrijpt dat dit voor haar prioriteit moet hebben (*orde moet zo snel mogelijk in orde zijn anders ondermijnt dat al het andere*), en dat ze vervolgens daarvoor adequaat leraarsgedrag ontwikkelt. Naar aanleiding van de tussenevaluatie wordt het schriftelijk kunnen reflecteren op de ordeproblematiek een extra acquisitiedoel. Emma noemt bij de start vooral het helpen bij het ontwikkelen van haar lesgeven als doel maar neemt al snel de doelen met betrekking tot orde van Victor over. Ze vindt dan wel dat hij als begeleider ook duidelijkheid moet verschaffen over haar kwaliteiten (waarderen/bevestigen) want ze ervaart het als verwarrend dat haar leerdoelen ineens een focus krijgen die afwijkt van de stand van zaken zoals die aan het einde van haar vorig leerwerktraject is opgemaakt. Victor is daarnaast bij aanvang van het traject ook gericht op praktische ondersteuning. Emma noemt de praktische ondersteuning als doel voor de begeleiding vanuit de sectie.

Constellatie

8 ontwikkelingsrelaties: 2 sterk, 1 zwak, 3 zeer zwak, 2 variërend

Op elk interviewmoment kon op basis van de beschrijvingen van Victor en Emma een van de andere beschrijvingen verschillende constellatie worden opgetekend.



Intv 1:

Emma beschrijft dat ze rondom de start van het traject veel relaties heeft die een bijdrage leveren aan haar ontwikkeling. Ze noemt drie krachtige relaties; Victor als 1^e lijn begeleider, de toegewezen begeleider vanuit de vaksectie, en een collega in de sectie die nieuw is in de school. Verder noemt ze drie zeer zwakke relaties met de 2^e lijn begeleider van de school en met de teamleiders. Victor overlegt met de 2^e lijn begeleider van de school en met de vaksectiebegeleider en zegt dat de 2^e lijn begeleiders van school en opleiding samen overleggen over Emma.

Intv 2:

Emma beschrijft een krachtige relatie met Victor, met de vaksectiebegeleider en de nieuwe collega. De relatie met een van de twee teamleiders is een zwakke relatie geworden en verder beschrijft ze zeer zwakke relaties met collega's van het leerplein. Victor vertelt dat er ook overleg is met een van de twee teamleiders van de teams rond de klassen waar Emma les aan geeft. Er is besloten dat zij een rol zal spelen in de beoordeling.

Intv 3:

Emma beschrijft drie relaties die een bijdrage leveren aan haar ontwikkeling; een krachtige relatie met Victor en met de nieuwe collega, en een zeer zwakke relatie met de vaksectiebegeleider. Victor beschrijft overleg met de teamleider, de vaksectiebegeleider en de 2^e lijn begeleider van de school. Waarbij hij vertelt dat hij met de hem overlegt over zijn rol bij het traject van Emma.

Intv 4

Emma noemt een krachtige relatie met Victor en met de nieuwe collega. En een zeer zwakke relatie met de vaksectiebegeleider. Contact met beide begeleiders houdt op als drie weken voor het einde bekend is dat het leerwerktraject als negatief beoordeeld zal worden. Emma vertelt dat de 2^e lijn begeleider van de opleiding nog contact heeft gehad met de 2^e lijn begeleider van de school over deze beoordeling. Victor vertelt dat hij met de vaksectiebegeleider, de teamleider en de 2^e lijn begeleider van de school overleg heeft gehad over de beoordeling.

Expertise

Victor wordt gezien als expert in begeleiding en in het beroep.

De vaksectiebegeleider wordt gezien als vakexpert, en expert in de praktijkorganisatie.

Emma wordt niet als expert gezien.

Victor heeft begeleiding bij het werkplekleren in zijn takenpakket en is 1^e lijn begeleider voor de ontwikkeling in het beroep. Hij wordt bij begeleiding van Emma niet gezien als expert in het vak, voor begeleiding op dat gebied is de vaksectie beschikbaar. Victor stelt echter dat zijn gebrek aan vakexpertise maar betrekkelijk is omdat hij leraar Duits is die zijn taken op een leerplein voor moderne talen uitvoert. In de praktijk geeft hij in dezelfde situatie les als Emma.

Emma wordt niet als expert gezien en zij noemt de expertise van Victor en de vaksectiebegeleider de legitimatie van de begeleiding; *“ik ga er van uit dat zij nou net weten wat ik moet leren en hoe ik dat moet aanpakken, daarvoor krijgen zij toch die baan”*.

Contact & Onderwerpen

Formeel en Informeel contact

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 0-3	Af en toe op afspraak; Emma en Victor afgezonderd.	Met Victor over haar ervaringen in de praktijk, hoe ze aan haar leerdoelen gaat werken en over de gang van zaken op de school
	Regelmatig tussen onderwijs op gang of in docentenruimte; Victor en Emma tussen leerlingen	Victor beantwoordt vragen van Emma over praktische zaken, en vraagt naar haar welbevinden.
	Af en toe op afspraak, 2 ^e lijn beg.sch. en Emma afgezonderd.	Emma heeft met 2 ^e lijn begeleider school gesprekken over stageplan en leerdoelen.
	Af en toe op afspraak; Emma en vaksectie begeleider afgezonderd	Met de vakbegeleider over de gebruikte lesmethode, concrete gang van zaken voor het vak en het praktisch voorbereiden van lessen.
	Af en toe tussen onderwijs door: Emma en de vaksectiebegeleider	Emma stelt vragen over de gang van zaken.
Wk 3-6	Regelmatig volgens rooster; Victor en Emma afgezonderd	Gesprekken gaan over de prestaties van Emma en dan met name op het gebied van orde houden. Victor geeft feedback en tips, stelt specifieke vragen over orde houden en bespreken van opdrachten die Victor geeft aan Emma (bv observeren collega's, leerlingenquête afnemen over haar prestaties, bedenk 5 consequenties voor ordeverstoring").
	Af en toe tussen onderwijs door; Victor en Emma	Victor beantwoordt dan vragen over de gang van zaken als ze beiden werken op het leerplein
	Regelmatig tussen onderwijs door; Emma en Vaksectiebegeleider	Vaksectiebegeleider beantwoordt vragen over de gang van zaken en geeft feedback vanuit wat ze ziet en hoort als collega die werkzaam is in dezelfde sectie.
	Af en toe op afspraak: Emma en teamleider	Teamleider geeft feedback op prestaties en leerdoelen naar aanleiding van lesobservaties.
Wk 6-14	Wk 10-13: geen contact	ivm privéomstandigheden is Emma een week afwezig en de twee weken daarna geeft ze alleen haar lessen en gaat daarna naar huis.
	Regelmatig volgens rooster; Victor en Emma afgezonderd.	Gesprekken gaan over de prestaties van Emma en dan met name op het gebied van orde houden. Victor geeft feedback en tips, stelt specifieke vragen over orde houden en geeft Emma opdrachten (bv eigen gedrag observeren; "let deze week eens op...", opnamen van eigen les maken en bekijken).
	Heel af en toe tussen onderwijs door; Emma en Vaksectiebegeleider	Het lesprogramma wordt besproken en wat daarin van Emma wordt verwacht

Wk 14-20	Regelmatig volgens rooster: Emma en Victor afgezonderd	Victor geeft feedback en tips met betrekking tot orde houden en structuur in de lessen. elk gesprekken leidt naar een aandachtspunt voor het verbeteren van het klassenmanagement van Emma. Dit is dan weer het uitgangspunt van het volgende gesprek
	Laatste 3 weken 1 maal volgens rooster: Emma en Victor afgezonderd	Nadat vaststaat dat de eindbeoordeling van het traject negatief wordt hebben Emma en Victor alleen nog een afrondend gesprek waarin Emma's teleurstelling over het negatieve oordeel wordt besproken.
	Afspraak met 2 ^e lijn begeleider van opleiding	Over de eindbeoordeling
	Heel af en toe met vaksectie begeleider rondom het onderwijs	Over de gang van zaken; Vaksectiebegeleider beantwoord praktische vragen

Sturing

Sturing door Victor, Emma, 2^e lijn begeleider school en beoordeling.

Bij aanvang stuurt de 2^e lijn begeleider van de school op het maken van een stageplan en de leerdoelen die daarin staan. Emma stuurt gedeeltelijk de invulling van de contactmomenten en haar activiteiten. Na de eerste weken stuurt Victor de invulling van de contactmomenten, de leerdoelen van Emma en ook activiteiten die ze in de dagelijkse praktijk onderneemt om van te leren. Hij geeft Emma opdrachten om uit te voeren en onderwerpen om over te reflecteren (en hierover te schrijven in het reflectieverslag).

Emma stelt bij aanvang dat er van haar wordt verwacht dat zij zelf haar leren, de leerdoelen en de begeleiding daarbij moet aansturen (zo is de afspraak volgens de opleiding). In de eerste weken stuurt ze soms zelf stuurt en soms stuurt Victor. Daarna stuurt Victor sterk het proces; hij bepaalt dan het verloop en de inhoud van de contactmomenten en wil het vooral hebben over orde en klassenmanagement. Emma zegt daarover: *“ik kwam eigenlijk tot de conclusies dat het wel goed ging met orde in de klassen, maar Victor zei ga maar deze week eens letten of leerlingen last hebben van hoe hard er gepraat wordt door andere leerlingen”*. Emma legt zich daar bij neer, zeker ook omdat ze het traject wil afronden met een voldoende beoordeling; *“Ik wil het wel halen”*.

Gedurende het verdere verloop van het traject komt de sturing bij Victor te liggen. Die maakt zich daar zorgen over want dit is strijdig met zijn opvatting dat een vierdejaars student het eigen leren en van daaruit de bijdrage van de begeleiding zou moeten sturen. Hij vraagt de 2^e lijn begeleider van de school om een begeleidingsgesprek bij te wonen en die bevestigt de sterke sturing door Victor. Zij komen naar aanleiding hiervan tot de mening dat Emma te weinig eigen initiatief tot leren ontplooit en dat daarmee de sturing door de begeleider van belang is omdat: *“ze het anders niet oppikt”*.

Functies

Meest centrale functie is leermeester: feedback geven

	1	2	3	4
Victor	gastheer	leermeester	leermeester	leermeester
	leermeester			
Emma	gastheer	leermeester	leermeester	leermeester
	leermeester			

Victor en Emma beschrijven vooral dat begeleiding bestaat uit functioneren als leermeester. Bij de start ook uit het wijzen van de weg in de verwachtingen rond het onderwijs op de school, bv het leerplein. Maar verder wordt vooral feedback gegeven. De collega's op het leerplein functioneren voor Emma als rolmodel, de begeleider van de vaksectie functioneert vooral als gastheer waar zij zorgt voor praktische ondersteuning bij het lesgeven en het vinden van de weg in de organisatie. De functie van raadgever wordt niet beschreven in de invulling van de georganiseerde begeleiding. Emma beschrijft dat ze voor emotionele ondersteuning vooral naar de nieuwe collega in de sectie gaat. *"N. heeft het ook niet makkelijk en ik ook niet en daar hebben we veel aan elkaar"*. Zelfs als haar functioneren door privéomstandigheden wordt beïnvloed gedurende drie weken is er geen ervaring van emotionele ondersteuning door de georganiseerde begeleiding.

Beoordeling

1^e lijn begeleider geen beoordelaar; tussenevaluatie 'twijfel', eindevaluatie 'onvoldoende'

Beoordelingen worden gedaan door de 2^e lijn begeleider van de school en door een teamleider. De beoordelingsmomenten worden voorafgegaan door een lesobservatie van de beoordelend teamleider en een aantal *collegialiteits-beoordelingen* die Emma zelf heeft moeten verzamelen (hiervoor heeft ze onder andere de andere teamleider en Victor gevraagd). Verder moet Emma lesopnamen maken en daar een reflectieverslag bij maken voor de beoordelaars. Victor speelt geen formele rol maar vertelt over overleg met de beoordelaars dat voorafgaat aan de beoordeling en waarin ze *"signalen aan elkaar afgeven"*.

De tussenevaluatie geeft de uitkomst van twijfel, het eindoordeel is negatief en dat wordt al voor de procedure zelf kenbaar gemaakt. Victor is het eens met de uitkomsten van de beoordelingen, met uitzondering van het oordeel over het reflectief vermogen van Emma. Hoewel Victor ook vindt dat zij dit niet voldoende laat zien, ziet hij wel genoeg positieve ontwikkeling. Victor: *"zij zagen het negatiever"*.

Emma is het niet helemaal eens met de tussenbeoordeling, en helemaal niet eens met de eindbeoordeling. De tussenbeoordeling probeert ze te zien als zinvolle feedback om verder mee aan de slag te gaan, hoewel ze niet begrijpt hoe het kan dat deze beoordeling afwijkt van de eerdere drie beoordelingen bij de eerdere leerwerktrajecten. Daarin de elementen die juist nu als zwakke zaken worden genoemd als sterke kanten benoemd. Na een paar weken vraagt ze om een extra tussenevaluatie van de 2^e lijn begeleider. Deze komt kijken, bekijkt reflectieverslagen, en uit het gesprek dat daaruit volgt maakt Emma op dat hij positief is over de ontwikkeling die ze heeft doorgemaakt sinds de tussenevaluatie. Hiermee verwacht ze dat de eindevaluatie positief zal zijn. Drie weken voor het einde spreekt ze de 2^e lijn begeleider van de school en die deelt haar mede dat het traject als onvoldoende beoordeeld zal worden en dat ze niet in aanmerking komt voor een verlenging. De beoordelaars zijn al vooraf aan de procedure van mening dat ze elders een volledig nieuw traject moet starten. Emma is boos en gaat in gesprek met de 2^e lijn begeleider van de opleiding en met opleidingscoördinator van de lerarenopleiding. Deze zijn het volgens Emma ook niet eens met de uitkomst van de beoordeling. Dit leidt op dat moment niet tot een verandering van de situatie en het traject wordt als onvoldoende beëindigd.

In de afwikkeling van het traject wordt door de opleiding echter besloten dat Emma een aanvullende opdracht krijgt waarmee het leerwerktraject alsnog als voldoende wordt beoordeeld door de opleiding. Dit aanbod wordt gedaan vanuit de constatering dat Emma in eerdere beoordelingen van leerwerktrajecten en opdrachten het klassenmanagement en omgang met leerlingen juist kwaliteiten van Emma worden genoemd. Emma voert de opdracht in de maanden na het traject uit. Deze uitwerking wordt door de opleiding als voldoende aanvulling op het leerwerktraject gezien en ze rondt haar opleiding daarmee zonder vertraging af.

Tijdens de membercheck merkt Emma op dat ze achteraf helemaal overtuigd is dat het oordeel van de 2^e lijn begeleider van de school en de teamleider niet correct was. Emma heeft direct na de opleiding een aanstelling verworven op een andere school die onderdeel is van een ander partnerschap voor OidS met dezelfde lerarenopleiding. Daar wordt ze als onderdeel van een programma voor nieuwe medewerkers regelmatig beoordeeld op grond van lesobservaties en middels leerling-enquêtes. Deze beoordelingen geven een zeer positieve beoordeling op klassenmanagement en omgang met leerlingen; de punten waarop het traject onder begeleiding van Victor juist is afgekeurd. In het eerste functioneringsgesprek op die school zijn juist deze kwaliteiten de basis voor een toezegging voor een vaste aanstelling.

Bij de membercheck blijkt dat Victor hoogst verontwaardigd is over de afwikkeling van het traject. Terugkijkend vindt hij dat de beoordeling eerlijk was en zorgvuldig tot stand is gekomen. Hij is boos over het uitblijven van terugkoppeling van de lerarenopleiding. De lerarenopleiding heeft geen contact opgenomen met hem of met de school over de beoordeling en het besluit om de beoordeling met een vervangende opdracht te compenseren terwijl de beoordelaars van mening waren dat Emma een heel nieuw leerwerktraject zou moeten volgen; *Ongelofelijk! (...) De XX maakt het onmogelijke mogelijk! Naar aanleiding van het advies richting Emma heeft de XX niet eens contact gezocht met onze organisatie omtrent de beoordeling en het vervolg. Is dit wat wij als opleidingsschool van de XX kunnen verwachten?*

Oordeel

Oordelen van Victor zijn positief, neutraal en negatief

Oordelen van Emma zijn positief over Victor en de Vaksectiebegeleider.

Oordelen van Emma zijn negatief over de 2^e lijn begeleider en de school.

Victor is bij de start neutraal over de prestaties van Emma waarbij hij vooral wijst naar orde en klassenmanagement. Daarbij vindt hij het zorgelijk dat ze zelf positief is over haar prestaties en dat *“er een groot verschil is tussen theorie en praktijk, ze weet het wel, maar past het niet toe”*. Gaandeweg het traject is hij negatief over haar prestaties als leraar, naast orde en klassenmanagement vindt hij dat ze te weinig structuur aanbrengt in haar lessen. In het begin vindt hij dat ze groeit, maar in de laatste maanden is hij negatief over haar ontwikkeling; *“het zijn echt te kleine stapjes”*. Hij blijft echter wel positief over haar motivatie; *“ze doet echt super haar best”*.

Victor is positief over Emma als persoon, hij vindt haar aardig en vriendelijk. Over de begeleiding is hij aanvankelijk positief *“een goede sfeer”*, maar gaandeweg zijn zijn oordelen meer neutraal omdat hij niet ziet dat ze door zijn begeleiding veel vooruit komt.

Emma is positief over Victor als persoon, ze noemt hem vriendelijk, spontaan en open. En ze is positief over Victor als leraar; *“hij pakt het aan op een manier, dat zou ik ook wel willen kunnen”*. En ze is positief en neutraal over de begeleiding; *“de manier waarop het gaat vind ik erg fijn”*, maar ook *“ik heb er niet altijd zin in”*.

Verder is Emma positief over de vaksectiebegeleider en de relatie die ze met haar heeft. Negatief is ze over de 2^e lijn begeleider van de school en zijn manier van begeleiden: *“zegt nooit waar ik aan toe ben”*. En ook is ze negatief over de school en de manier waarop het onderwijs wordt verzorgd; *“dat zou ik nooit willen, B, K en GT klassen zo door elkaar”*

Klik

Neutraal tussen Emma en Victor

Neutraal tussen Emma en de vaksectiebegeleider.

Negatief tussen Emma en de 2^e lijn begeleider van de school

Gedurende het traject beschrijven Emma en Victor een neutrale klik; een professionele relatie zonder bijzonder band. Ze noemen de relatie *aangenaam* en *ontspannen*, maar ook *professioneel* en *afstandelijk*. Victor concludeert: *“we hadden niets extra’s met elkaar”* en Emma zegt terugkijkend *“buiten de gesprekken is hij meer een gewone collega, wel vrolijk in de omgang, maar...”*

Over de relatie met de vaksectiebegeleider en de teamleider geeft Emma het beeld van een neutrale klik; een werkbare professionele relatie zonder hartelijke band. Met de 2^e lijn begeleider van de school klikt het volgens haar echt niet, dit merkt ze al na het eerste contact op.

Opbrengst

Postief voor Emma; acquisitie, welbevinden en praktische ondersteuning

Positief voor Victor: welbevinden en acquisitie

Negatief voor Emma: welbevinden

Negatief voor Victor: welbevinden

Emma vertelt dat de vaksectiebegeleiding haar helpt met het functioneren in de praktijk (wat, waar en wanneer) en dat de begeleiding van Victor haar helpt met het beter lesgeven, en beter orde houden. Hij geeft bruikbare tips en soms een beter begrip van wat ze *“moet doen om het te halen”*. Verder noemt Emma een positieve opbrengst voor haar welbevinden omdat ze de gesprekken met Victor prettig vindt en het geeft haar rust te weten dat er iemand is waar ze bij terecht kan.

Emma noemt ook negatieve opbrengst in de vorm van onzekerheid die voorkomt uit de opdracht om met orde aan de slag te moeten terwijl ze daar in eerste instantie geen reden toe ziet. De beoordeling en de wijze waarop Victor de beoordeling buiten het gesprek laat -omdat hij dat als een aangelegenheid ziet van de 2^e lijn begeleider van de school- frustreert Emma; *“hoe groot mijn vooruitgang dan is ten opzichte van wat zij willen, dat weet ik dus niet. En dan weet ik niet precies wat Victor daarvan vindt want hij heeft altijd gezegd van ‘ik houd me buiten de beoordeling. Ik beoordeel niet’. Hij heeft denk ik toch wel een gesprek gehad en natuurlijk weet hij van de beoordeling.”* Ze vindt dat Victor gericht moet zijn op precies die zaken die ervoor zorgen dat ze het traject *“haalt”*. De specifieke opdrachten die hij geeft ervaart ze wisselend als zinvol en onnodig. Als de eindbeoordeling negatief is maakt dat haar boos en onzeker.

Victor noemt positieve en negatieve opbrengst voor zijn welbevinden; hij vindt de taak van begeleider interessant en motiverend vanwege de afwisseling in zijn werk, maar als het traject gaandeweg niet leidt tot het resultaat dat hij had gehoopt te bereiken met Emma spreekt hij ook van een *lastig* traject omdat hij het vervelend vindt *“om steeds maar veel vragen te moeten stellen om het eruit te trekken”*. Uiteindelijk vindt hij terugkijkend dat hij geleerd heeft als begeleider; *“het was voor mij heel erg leerzaam. Ik heb al eens mensen gecoacht die niet bereid waren, die helemaal niet wilden en dan niet vooruitkomen. En dan houdt coaching gewoon op, maar Emma was wel bereid maar kon het niet zo snel. Ik zat er vooral om het haar duidelijk te maken, inzichtelijk te maken wat er speelt in een les. En volgens mij heb ik heel veel moeten doen om dingen te vinden zodat Emma van die nullijn af zou kunnen komen en ook echt stappen vooruit zou kunnen maken”*.

Verder is er bij Victor negatieve opbrengst voor zijn welbevinden als gevolg van de afwikkeling van het traject. Hij is verontwaardigd over de manier waarop de opleiding besluit om het oordeel van de school naast zich neer te leggen zonder hem of de beoordelaars daarin te betrekken.

A7. Traject Penny-Iris

1^e lijn begeleider van de school:

Penny (♀, 51 jaar) werkt als leraar Nederlands op een grote scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. De school heeft vier locaties. Penny werkt op een locatie waar enkel onderwijs wordt verzorgd voor Havo/VWO/Gymnasium. De locatie is binnen de schoolorganisatie trekker van het ontwikkelen van het opleiden in de school en is een samenwerking aangegaan met een lerarenopleiding. Penny is naast leraar ook coördinator. Ze is sinds 6 jaar werkzaam in het onderwijs na een zij-instroom-traject waarmee ze in een jaar haar onderwijsbevoegdheid heeft behaald. Aansluitend aan die opleiding heeft ze een cursus voor schoolpracticumdocent gedaan en is ze gecertificeerd begeleider. Eerder heeft ze diverse (leidinggevende) functies bekleed bij overheid en semioverheid, waar ze ook diverse begeleidstaken heeft uitgevoerd (o.a. nieuwe collega's). Naast haar baan is ze gemeenteraadslid. Verder is ze actief in een landelijk verband voor leraren Nederlands dat zich bezighoudt met didactiek.

Leraar in opleiding

Iris (♀, 24 jaar) is 4^e jaars student aan de leraren opleiding tot leraar Nederlands 2^e graad. Ze heeft tussen haar Havo-opleiding en de lerarenopleiding drie jaar gewerkt in een dienstverlenende functie. Ze wist niet wat ze wilde studeren, en heeft voor de lerarenopleiding gekozen. Met het einde in zicht heeft ze het voornemen om aansluitend door te gaan met een academische opleiding die ze al naast dit opleidingstraject is gestart. Ze heeft al diverse modules van de academische opleiding Nederlandse Taal- en Cultuurwetenschappen gevolgd en afgerond. Iris heeft eerder vier leerwerktrajecten doorlopen waaronder een door haar zelf geregelde leerwerkervaring in Afrika waar ze in achterstandsgebieden heeft geholpen met het opzetten van onderwijs en het opleiden van lokale leerkrachten. De leerwerktrajecten in het Nederlandse onderwijs heeft ze wisselend ervaren. De beoordelingen waren zeer positief maar de ervaringen hebben haar een kritische houding opgeleverd ten aanzien van leerwerkplekken en de begeleiding; *“het heeft me wel bewust gemaakt dat ik goed moet opletten wat ik allemaal zelf wil”*.

Afspraken

Het traject heeft een afgesproken duur van een volledig schooljaar waarin Iris 6-8 uur per week zelfstandig onderwijs verzorgd (van sept tot juli). De school kent een begeleidingsstructuur met dagelijks begeleiders (1^e lijn), algemene begeleiders (2^e lijn) en interne begeleiders. Deze laatste is een ervaren leraar uit een andere sectie die als gesprekspartner wordt georganiseerd. Deze persoon is niet betrokken bij de beoordeling en wordt ook als een soort vertrouwenspersoon gezien. De school organiseert begeleiding en voorziet middels de roosters in contactmomenten voor 1^e lijn begeleider en leraar in opleiding. De leraar in opleiding mag niet worden ingeroosterd op de instituutsdag van de lerarenopleiding. De leraar in opleiding moet zijn leerdoelen vastleggen in een stageplan, dat voorafgaand aan het traject moet worden goedgekeurd door de lerarenopleiding en dat moet dienen als richtlijn voor het leren op de werkplek. Tijdens het traject moet de leraar in opleiding reflectieverslagen maken en die wekelijks sturen naar de begeleiders van school en opleiding. Daarnaast moet de leraar in opleiding verschillende opdrachten uitvoeren waaronder het opzetten en uitvoeren van een op de praktijk van de school gericht onderzoek. De begeleiding van deze taken wordt gezien als een taak van alle officiële begeleiders. De formele beoordeling van de opdrachten ligt bij de lerarenopleiding. De formele beoordeling van het leerwerktraject ligt bij de school en moet twee momenten kennen; een tussenevaluatie en een eindevaluatie. Als uitgangspunt voor deze beoordeling is er een op de SBL-competenties gericht beoordelingsformulier dat zowel door de leraar

in opleiding als de 1^e lijn begeleider van de school vooraf en onafhankelijk van elkaar dient te worden ingevuld.

Data

De data die tijdens dit traject zijn verzameld bestaan uit 5 interviews met Penny en 6 met Iris, een opname van een begeleidingsgesprek, een stageplan, tussen- en eindbeoordeling van spd en 6 reflectieverslagen van Iris. Beide respondenten zijn na elkaar op dezelfde dag geïnterviewd verspreid over het jaar.

Chronologische opbouw data
1. Intv 1 na 1 ^e week
2. Intv 2 na 1 ^e maand
3. Reflectieverslag 1,2
4. Intv 3 na 2 maanden
5. Reflectieverslag 3,4, 5
6. Intv 4 na 4 maanden (enkel Iris intv Penny lukt niet)
7. Tussenbeoordeling door Penny
8. Reflectieverslag 6
9. Intv 5 na 7 maanden
10. Eindbeoordeling door Penny
11. Intv 6 in laatste week

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

1^e lijn school actief, 2^e lijn op enig moment actief

Informele begeleiding actief

De organisatie voorziet in 2^e lijn begeleiders van de school en van de opleiding, een intern begeleider en de 1^e lijn begeleider van de school. De intern begeleider is aan Iris toegekend, maar deze speelt in het daadwerkelijke traject geen rol. Iris weet wie dat is en zegt dat ze bij die persoon ook terecht zou kunnen, maar ze heeft daar tijdens het gehele traject op geen moment behoefte aan. De 2^e lijn begeleider van de opleiding speelt alleen in het laatste week van het traject een rol, de 2^e lijn begeleider van de school alleen in de eerste en laatste weken.

Een element in de organisatie blijft volgens Penny achterwege; er is volgens haar geen contact over het traject van Iris tussen haar en de algemeen begeleiders, niet mondeling, niet schriftelijk en ook niet middels e-mail.

Al vanaf de start gaat Iris relaties ten behoeve van haar ontwikkeling aan met collega's en met mede lio's. Penny bevestigt dat ze dit veelvuldig doet.

Kenzerijheid

Penny: begeleiderschap vrijwillig, persoon opgelegd

Iris: begeleiding verplicht en persoon van Penny en intern begeleider opgelegd

Iris: relatie met collega's vrijwillig.

Penny kiest zelf voor een taak als begeleider en heeft zich vooraf beschikbaar gesteld voor het begeleiderschap. De 2^e lijn begeleider inventariseert rond april wie volgend jaar een leerwerktraject wil begeleiden en geeft rond mei een overzicht met plaatsen aan de lerarenopleiding. Iris is daarop ingedeeld middels een inschrijfprocedure op de opleiding.

Iris heeft op een lijst met mogelijke leerwerkplekken een voorkeur aangegeven voor deze schoollocatie vanwege ligging en schoolsoort, en die is gehonoreerd. Penny is vervolgens toegewezen en dat is haar via e-mail medegedeeld. Vervolgens hebben Penny en Iris elkaar ontmoet tijdens een door de school georganiseerde bijeenkomst voor aankomende collega's en leraren in opleiding.

De relaties die Iris met de collega's aangaat zijn zelfgekozen en op wederzijds initiatief tot stand gekomen.

Koppeling

Geen matching

Iris en Penny zijn aan elkaar gekoppeld door de 2^e lijn begeleider van de school nadat deze een lijst met namen heeft doorgekregen van het stagebureau van de lerarenopleiding. Iris is tegelijkertijd ook gekoppeld aan een intern begeleider (deze heeft echter geen rol gespeeld). Bij een centrale bijeenkomst vooraf is de koppeling van Iris aan Penny bekendgemaakt en hebben zij een kennismakingsgesprek gehad.

Doel van de begeleiding

Penny voornamelijk gericht op transformatie.

Iris noemt voornamelijk praktische ondersteuning en waarderen als doel voor de begeleiding.

Er zijn geen afspraken over het doel van de begeleiding.

De genoemde specifieke doelen verschillen op momenten.

In elk interview noemen Penny en Iris doelen voor de begeleiding.

	1	2	3	4	5	6
P	transformatie	transformatie beschermen	transformatie		transformatie	transformatie prakt onderste.
I	acquisitie transformatie prakt onderste waarderen	prakt onderste waarderen	waarderen	waarderen beschermen	transformatie prakt onderste	prakt onderste.

Penny noemt vooral transformatiedoelen voor de begeleiding. Zij richt zich met haar begeleiding op de persoonlijke kant; ze noemt bij de start van het traject "*ontwikkeling naar zelfstandigheid*" en "*groeien als persoon*" als algemeen doel voor haar begeleiding. Doelen die zij gedurende het traject noemt voor haar bijdrage aan het traject van Iris zijn bijvoorbeeld: "*leren haar eigen weg in te durven slaan*", "*echt leren luisteren naar wat de leerlingen willen en leerlingen dan ook leren vertrouwen*", "*een echte relatie met leerlingen leren aangaan vanuit zichzelf zijn*", "*leren om niet te mopperen, en dat ze zich gelukkig voelt met een klas, ook als het niet altijd gaat zoals ze wil*" en bijvoorbeeld "*ik wil haar laten zien dat de leerling ook een beeld heeft, dat het belangrijk is om je te verplaatsten in de leerling*". Daarnaast noemt ze doelen die te maken hebben met het beschermen van Iris. Dit als reactie op een aantal gebeurtenissen zoals bv rondom verdeling van verantwoordelijkheden tussen collega's en beslissingen van de directie over taken van Iris. Deze

bescherming noemt ze in samenhang met het groeien als persoon, en ze wil vooral duidelijk maken wat er speelt en hoe het werkt, om Iris zo te helpen zelf een oplossing te zoeken; het doel van groei naar zelfstandigheid ziet ze als heel belangrijk.

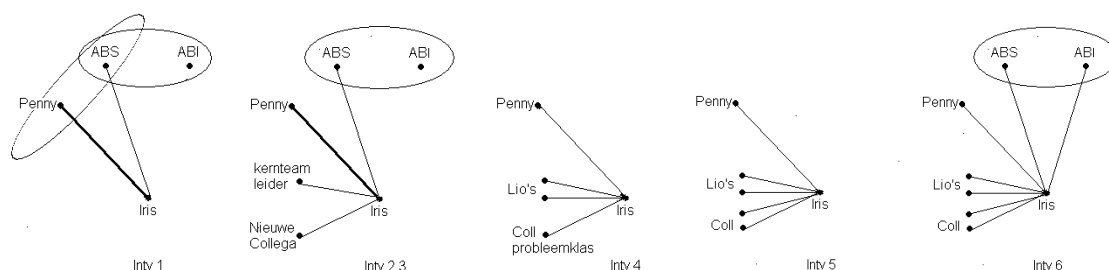
Iris noemt vooral het praktisch ondersteunen en waarderen als doel van de begeleiding. Bij aanvang noemt ze ook acquisitie als doel, maar als ze Penny beter leert kennen noemt ze dit niet meer als een doel voor de begeleiding van Penny, wel als doel voor de relaties die ze met anderen aangaat. Verder noemt ze met regelmaat het waarderen van haar handelen als doel voor de begeleiding van Penny: *Ik wil gewoon dat ze eerlijk zegt 'nou Iris dat had ik anders aangepakt', dat is misschien niet het leukst om te horen maar dan weet ik waar ik sta... en zeker als ik iets zelf niet door heb is het goed dat iemand me daarop wijst.* Na een paar maanden is er een tijd weinig contact tussen Iris en Penny. Hoewel Iris dan vindt dat de begeleiding van Penny zich meer zou moeten richten op praktische ondersteuning, noemt ze dat onder de huidige omstandigheden geen reëel doel. Ze wil wel dat de begeleiding zich dan in ieder geval nog richt op het waarderen van de manier hoe Iris zelf alles oplost. Ze wil dat Penny haar oordeel geeft over de manier waarop ze zaken heeft opgelost, met name met betrekking tot problemen met de organisatie. Ze wil graag bevestiging dat ze het goed doet en die krijgt ze ook van Penny.

Penny en Iris hebben geen afspraken gemaakt over de doelen van de begeleiding. Bij aanvang hebben ze wel afspraken gemaakt over de verwachtingen rondom frequentie en aan te leveren zaken. Iris zegt daarover dat het gaandeweg wel duidelijk wordt waar de begeleiding zich op richt.

Constellatie

1 + n ontwikkelingsrelaties: 1 variërend van sterk naar zwak, n zwakke relaties (met diverse pers).

Op basis van de interviews zijn vijf verschillende constellaties opgetekend gedurende het traject



Bij aanvang is er een sterke relatie tussen Iris en Penny, maar als de contacttijd verminderd ervaren Iris en Penny dat de sterke relatie een zwakke relatie wordt met betrekking tot de bijdrage aan de ontwikkeling (de band tussen beide blijft goed).

Iris gaat veel zwakke relaties aan met zowel zittende collega's als collega-lie's. Ze gaat relaties aan op basis van mogelijkheden voor haar ontwikkeling zoals ze bijvoorbeeld rondom een probleemklas een relatie aangaat met een collega die ook lesgeeft aan die klas om zo samen te leren hoe daar mee om te gaan en met de afdelingsleider gaat ze een relatie aan om praktische ondersteuning te vinden bij het grip krijgen op de manier waarop het onderwijs in de HAVO-klas wordt vorm gegeven op deze school. Bijna elke interview moment beschrijft ze andere personen waarmee ze relaties aan is gegaan met betrekking tot haar ontwikkeling.

Penny beschrijft alleen overleg met de algemeen begeleider over het traject van Iris rond de aard van het traject. Daarna noemt ze specifiek dat ze geen overleg meer heeft met een 2^e lijn begeleiding (ze benoemt dit expliciet en ziet dit als iets dat niet zo hoort, maar ze ervaart het niet als een direct gemis)

Uit de beschrijving van Iris kan worden opgemaakt dat 2^e lijn begeleiding contact heeft bij begin en afronding van het traject. Met de 2^e lijn begeleider van de opleiding heeft Iris enkel een zwakke relatie rondom de afronding en dan met name rondom de opdrachten die ze van de opleiding moet uitvoeren tijdens het leerwerktraject. Hij tekent de opdrachten af en beoordeelt het verslag van het afstudeeronderzoek.

Expertise

Penny wordt beschreven als expert in beroep, begeleiding en als levensexpert.

Iris wordt niet als expert gezien

Penny wordt gedurende het traject door beide benoemd als expert in het beroep en als levensexpert en deze twee expertises worden aan elkaar gekoppeld vanuit het perspectief dat het beroep samenhangt met persoonlijkheid. Zo wordt bijvoorbeeld het aangaan van een band met leerlingen gezien als een expertise van Penny die samenhangt met levenservaring. Iris zegt hier bijvoorbeeld over: “Zoals zij dat doet...daar ben ik nog te jong voor, daar moet ik meer voor groeien” Verder verwijst Iris bijvoorbeeld naar de didactische beroepsexpertise van Penny, met name naar haar expertise in het activeren van leerlingen en noemt ze Penny als expert in het begeleiden.

Het vak Nederlands en eventuele expertise van Penny op dat gebied is gedurende het traject geen onderwerp. Iris zegt dat ze Penny ziet als een expert in het beroep, maar dat ze niet veel weet over haar vakinhoudelijke kennis. Zo zegt ze daarover: *ik neem aan dat ze wel van alles weet als ze werkt op gymnasium +, maar daar heb ik geen goed zicht op.* Penny spreekt nergens over de vakinhoud in verband met eventuele expertise.

Contact & onderwerpen

Formeel en informeel contact

Regelmatig Contact per e-mail

Na eerste periode geen formeel contactmoment meer ingeroosterd.

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 1	Op afspraak met 2en afgezonderd.	Kennismaken Afspraken over praktische zaken Vraag en antwoord over gang van zaken school
Wk 2-4	Regelmatig op vast momenten met 2en afgezonderd	Bespreken ervaringen van Iris Vragen beantwoorden over gang van zaken Penny geeft tips/advies
	Af en toe rondom onderwijs afgezonderd	Over gang van zaken op school Kletsen
	Dagelijks via e-mail	Specifieke Vragen beantwoorden over gang van zaken
Mnd 2	Regelmatig op vast moment met 2en afgezonderd	Bespreken ervaringen Iris Feedback op verzoek van Iris
	Af en toe rondom lesactiviteiten in teamruimte en docentenkamer	Over de gang van zaken op school Vragen beantwoorden
	Af en toe via e-mail	Vragen beantwoorden

Mnd 3-4	Één keer op lang gesprek op afgesproken moment.	Ervaringen van Iris Feedback
	Heel af en toe in pauzes/wandelgang tussen collega's en/of llnn	Vragen beantwoorden
	Af en toe via e-mail	Specifieke vragen beantwoorden
Mnd 5-7	Twee keer op afspraak afgezonderd	Ervaringen van Iris bespreken; Penny geeft advies
	Af en toe rondom ondw afgezonderd	Privézaken bespreken Toekomst Iris bespreken (wil hierna verder gaan studeren) Opdrachten opleiding bespreken
	Af en toe via e-mail	Vragen beantwoorden
Mnd 8-10	Af en toe op afspraak afgezonderd	Bespreken ervaringen (bv excursie) Bespreken beoordeling
	Af en toe rondom ondw. tussen collega's	Handelingen rondom opleidingsproducten (verslagjes e.d.) Vragen beantwoorden Ditjes en datjes
	Af en toe via e-mail	Vragen beantwoorden

Sturing

Sturing door Penny en door Iris.

Penny stuurt op leerdoelen en activiteiten die gericht zijn op transformatie, Iris stuurt de begeleiding ten aanzien van leerdoelen en bijdrage aan acquisitie. Alleen in de eerste week stuurt Penny aan op een acquisitie-activiteit (opdracht tot maken planning voor het onderwijs van Iris). Als ze van oordeel is dat Iris dat goed doet, wil ze zich verder niet op acquisitie richten. Ze richt zich gedurende het traject wel op transformatiedoelen en stuurt op leerdoelen middels opdrachten tot reflectie; zo geeft ze Iris bijvoorbeeld opdrachten om na te denken over haar gevoelens ten aanzien van gebeurtenissen of situaties.

Na drie maanden neemt de frequentie van het contact af door het ontbreken van ontmoetingsmogelijkheden in de roostering, en door tijdsproblemen van Penny. Iris stuurt dan de begeleiding aan. Ze vraagt om bepaalde activiteiten van Penny (bv specifieke feedback), en stuurt aan op begeleidingsmomenten (bv om Penny's visie op haar handelen te vragen). Penny vindt het niet goed dat er zo weinig contact is, maar ziet er geen probleem in omdat Iris zelfstandig haar problemen kan oplossen en ze erop vertrouwt dat Iris wel laat weten als contact echt nodig is.

Penny wil uitdrukkelijk niet veel sturen op het handelen van Iris in de praktijk (bv voorschrijven van werkvormen) vanuit het perspectief dat Iris haar eigen aanpak moet ontwikkelen vanuit een eigen onderwijsvisie. Wel stuurt ze in enige mate bij problemen waar Iris zelf geen directe oplossingen heeft. Zo zegt ze dat ze Iris naar het gebruiken van een methodiek toestuurt om de relatie met een

probleem-klas te verbeteren. Iris is vrij om daarvoor te kiezen maar ze verkoopt een dergelijke methodiek wel door bijvoorbeeld uit te leggen hoe het moet en hoe dat in het lesprogramma past.

Functies

Penny vervult gedurende het traject alle functies

	1	2	3	4	5	6
Penny:	gastheer	gastheer leermeester rolmodel raadgever	gastheer leermeester rolmodel		gastheer leermeester raadgever	leermeester rolmodel raadgever
Iris:	gastheer leermeester rolmodel	gastheer leermeester rolmodel raadgever	leermeester rolmodel raadgever	leermeester raadgever	leermeester raadgever	leermeester raadgever

De begeleiding vervult voornamelijk psychosociale functies waarin de Penny als rolmodel functioneert bv hoe zij omgaat met stressvolle of onzekere situaties, als raadgever bv adviseren welke stappen Iris kan zetten om zaken op te lossen en emotionele ondersteuning. Iris kan haar verhaal kwijt, en Penny probeert zoveel mogelijk bevestiging te geven.

Verder geeft Penny feedback op zowel persoonlijke ontwikkeling als technische acquisitie. Dit laatste doet ze nooit op eigen initiatief, wel op specifiek verzoek van Iris. Verder biedt Penny bescherming in de organisatie, bijvoorbeeld rondom problemen in de sectie en met de roostering. Soms grijpt Penny rechtstreeks in door collega coördinatoren aan te spreken over beslissingen ten aanzien van Iris, soms helpt ze Iris zelf oplossingen te bedenken, en soms monitort ze het alleen (*ze kan dat zelf ook goed oplossen*).

Beoordeling

Begeleider beoordeelt en is positief

Penny voert een tussenevaluatie en een eindevaluatie alleen uit, zonder overleg met de 2^e lijn begeleiders. Penny heeft twee positieve beoordeling uitgeschreven op basis van ontwikkeling op de 7 SBL-competenties en die met Iris besproken. Iris is tijdens het traject nergens bezorgd over deze beoordelingen en over de beoordelingen zelf is Iris erg positief; “*Ze zag precies in mij, wat ik zelf ook zie. En dat vind ik heel erg knap, zeker omdat we elkaar zo weinig gezien hebben. De punten waar ik mezelf op heb ontwikkeld waren ook de punten waar zij ontwikkeling op zag*”. Iris heeft zelf nog contact met de 2^e lijn begeleider van de opleiding over de beoordeling. Dit spreekt ze zelf af buiten Penny om.

Oordelen

Oordelen negatief, neutraal en positief.

Penny is het gehele traject positief over de omgang met Iris, ze typeert het als *prettig, makkelijk, plezierig, we begrijpen elkaar goed* en *gelukkig is onze relatie nergens zo klef*. In de eerste week is ze zowel positief als neutraal over de persoon van Iris. Als mens vindt ze haar *prettig, ondernemend, stabiel, en enthousiast*. Maar in dat enthousiasme ziet ze ook een mogelijke valkuil voor haar geschiktheid voor het beroep. Nadat ze haar echter aan het werk heeft gezien is deze twijfel weg en is ze onverdeeld positief over haar prestaties als leraar; *Ze is een goede leraar, en ik laat haar met een gerust hart voor elke klas achter*. Over het omgaan met problemen in de organisatie en de rommelige slechtlopende sectie is Penny in het begin neutraal; *Ik vind haar daar een beetje een angstige indruk maken (...) Ik had haar daar toch wat mondiger verwacht*. Gaandeweg het traject vindt Penny dat Iris zich op dit gebied heel goed en snel ontwikkeld en is ze van oordeel dat ze ook op dit vlak heel goed presteert. Over de begeleiding zelf is ze in het midden van traject negatief omdat het niet lukt elkaar te spreken. De roostering biedt geen mogelijkheden, en omdat er verschillende lestijden zijn voor verschillende lagen zijn pauzemomenten en start en eind tijden van lessen verschillend.

Iris is vanaf de start erg positief over de persoon Penny en haar kwaliteiten als leraar (relatie met klas, organisatiekwaliteiten) en haar functioneren als begeleider (goede tips en adviezen). Over de begeleiding is ze zowel positief als negatief; positief over de band en de sfeer van de relatie, maar negatief over de beschikbaarheid en de praktische ondersteuning van Penny. Zo moet Iris allerlei praktische problemen over inroostering zelf oplossen (*eigenlijk vind ik dat Penny dat zou moeten doen, en ik begrijp wel dat ze het druk heeft en zo...maar toch*) en is de tweede helft van het traject nauwelijks beschikbaar voor gesprekken.

Klik

Klik vooral neutraal en soms positief

Penny en Iris zijn voornamelijk neutraal over de klik, soms positief en zeker nooit negatief. Over elkaar en over de begeleidingsrelatie zijn zeer positief en in het verlengde daarvan noemt bijvoorbeeld Iris de klik positief ten aanzien van haar begeleidingsbehoefte en spreekt Penny over een goede klik ten aanzien van de begeleiding. Maar als personen beschrijven ze beide een zeker afstand naar elkaar toe en is de klik neutraal. Zo zegt Iris: *“Ze is altijd aardig en we dragen elkaar een warm hart toe, dat weet ik zeker, maar qua levensfase en visie zit ze toch heel ergens anders...in de pauze of zo zal ik haar wel opzoeken voor vragen te stellen, maar niet snel voor de gezelligheid. Niet dat ze niet gezellig is maar dan trek ik liever met andere mensen op*. En Penny zegt: *Als begeleider klikt het zeker voldoende, maar we gaan zeker niet als vriendinnen door het leven. En dat vind ik niet erg, we gaan daarbuiten allen niet automatisch bij elkaar zitten. We zijn heel erg verschillend maar we begrijpen elkaar goed”*

Opbrengst

Positief voor Penny: acquisitie en welbevinden

Positief voor Iris: welbevinden, transformatie en acquisitie

Negatief voor Penny: welbevinden

Negatief voor Iris: praktische ondersteuning en welbevinden

Penny noemt positieve opbrengst voor haar welbevinden; ze krijgt een goed gevoel dat ze de ontwikkeling van Iris mag volgen en daar een bijdrage aan mag leveren. En verder zegt ze te hebben geleerd het afgelopen jaar als begeleider; *Ik moet meer letten op alle taken en opdrachten, want ze krijgen teveel*

in hun schoenen geschoven en dat nekt de voortgang van het leren. Als begeleider moet ik toch meer beschermen, ik moet beter letten op wat er van de lio gevraagd wordt. Als ik terugdenk aan Iris en dat zij gevraagd werd mee te gaan naar G (excursie) terwijl ze eigenlijk met haar scriptie aan de gang moet, dan zal ik dat bij Fiona volgend jaar, om haar te beschermen, zeggen 'dat kan niet'.

Iris noemt als positieve gevolgen van de begeleiding dat ze beter is gaan lesgeven en veel is gegroeid als persoon en als leraar (*goed advies, bruikbare tips, opbouwende kritiek, laten zien waar het echt om draait*). Verder had de begeleiding een positief gevolg voor haar welbevinden (*oppeppen, fijn gevoel, steun, positieve stimulans*).

Penny noemt ook negatieve opbrengst die voortkomt uit de taken die van een 1^e lijn begeleider verwacht worden; ze leest bijvoorbeeld met tegenzin (*lastig, onplezierig*) de verplichte reflectieverslagen; *Ze schrijft ze goed en kan zich goed uitdrukken maar ik heb er niets mee. Ik vind zoiets niets zeggen. Ik moet me er echt toe zetten om ze te lezen, de knop omzetten. Ik vindt het lastig, ik vind dat ze nogal wat verlangen van een spd wat dat betreft.* Daarbij aansluitend ervaart ze frustratie vanwege de roosters die na de eerste periode niet meer op elkaar zijn afgestemd en dat ze veel taken heeft (onder andere begeleiden van andere leraren in opleiding); *Het voelt niet lekker je constant in allerlei bochten te moeten wringen (...) ik voel me toch ook wel soms schuldig naar Iris toe, terwijl ik hier ook niets aan kan doen.*

Epiloog:

Iris studeert af aan de lerarenopleiding, verhuist naar een ander deel van het land en gaat parttime werken in het onderwijs. Daarnaast rond ze de academische opleiding af.

A8. Traject Penny-Karin-Fiona

1^e lijn begeleider van de school:

Penny (♀, 52 jaar) werkt als leraar Nederlands op een grote scholengemeenschap in een stad. De schoolorganisatie verzorgt zowel voortgezet onderwijs als middelbaar beroepsonderwijs en heeft vier locaties. Penny werkt op een locatie waar enkel onderwijs wordt verzorgd voor Havo/VWO/Gymnasium. De locatie is is een partnerschap aangegaan met de regionale lerarenopleiding en is bezig met de accreditatie voor opleidingsschool. Penny is vooral betrokken bij het gymnasiumonderwijs waarvoor ze naast het verzorgen van lessen Nederlands, diverse coördinerende taken uitvoert (bv lesplanontwikkeling onderbouw Nederlands en coördinator Gymnasium +). Penny is sinds 7 jaar werkzaam in het onderwijs na een zij-instroom-traject van een jaar waarin ze haar onderwijsbevoegdheid heeft behaald. Aansluitend aan die opleiding heeft ze een cursus voor schoolpracticumdocent gedaan en is ze gecertificeerd spd. Eerder heeft ze diverse (leidinggevende) functies bekleed bij overheid en semioverheid, waar ze ook diverse begeleidstaken heeft uitgevoerd. Naast haar baan als leraar Nederlands is ze gemeenteraadslid. Verder is ze actief in een landelijk verband voor leraren Nederlands, waar ze zich vooral bezighoudt met nieuwe didactiek.

Intern begeleider:

Karin (♀, 38 jaar) is 15 jaar werkzaam als leraar Duits waarvan 14 jaar op deze school. Sinds 3 jaar heeft ze in haar aanstelling ook de taak van intern begeleider van nieuwe collega's en van leraren in opleiding. Ze stuurt het begeleiden van nieuwe collega's aan en daarnaast is ze intern begeleider voor een drietal leraren op de school. Karin heeft een opleiding (cursus) tot algemeen begeleider gedaan bij de lerarenopleiding. De interne begeleiding voor leraren in opleiding en nieuwe leraren volgt uit specifiek beleid van de school (niet van de lerarenopleiding), de intern begeleider (IB-er) is een begeleider naast de 1^e lijn begeleider van de school, en naast de 2^e lijn begeleiding. De intern begeleider staat ook niet in contact met de overige begeleiders. Karin kent Fiona al als leerling en vormt tijdens het leerwerktraject in eerste instantie een informele ontwikkelingsrelatie.

Leraar in opleiding:

Fiona (♀, 23 jaar) is 4^e jaars student aan de lerarenopleiding Nederlands 2^e graad. Ze heeft de opleiding nominaal doorlopen, zelfs een aantal modules eerder afgerond om zo in dit jaar de opleiding te kunnen combineren met een gedeeltelijke aanstelling. Fiona is zelf leerling geweest op de gymnasiumafdeling van deze school en heeft eerder twee leertrajecten op deze school uitgevoerd. Verder heeft ze een leerwerktraject uitgevoerd op een ander Gymnasium en daarover zegt ze *“Ik heb niet het idee dat ik van die mensen daar iets heb geleerd, wel van het lesgeven zelf. Hier ben ik gewoon een collega die nog moet leren en niet de stagiaire. Hier krijg ik de ruimte, niemand die me voorschrijft wat ik moet proberen”*. Fiona is leerling van Penny geweest en bij de eerdere twee leerwerktrajecten op de school was Penny ook al haar 1^e lijn begeleider. Het leertraject vindt op initiatief van Fiona weer op deze school plaats en ze heeft Penny gevraagd om als formele 1^e lijn begeleider op te treden. De algemeen begeleiders van de school en de lerarenopleiding hebben hiermee ingestemd. Fiona wil graag door Penny worden begeleid omdat ze haar een voorbeeldige leraar vindt en dat ze *“goed bij elkaar passen”* want zegt ze; *“ik ga heel erg mijn eigen gang, en zij geeft ook ongevraagd haar meningen, zodat ik er niet naar hoef te vragen”* Verder zegt ze dat ze voor alles bij Penny terecht kan en dat vindt ze belangrijk want: *“ik kijk er gemengd tegenaan, ik vind het zo spannend, nu echt alles alleen te doen.”* Fiona is mentor en verzorgt onderwijs voor verschillende klassen Havo en Gymnasium. Ze heeft al een aanstelling van 10 uur per week. Op de opleiding wordt Fiona gezien als een zeer getalenteerde leraar in opleiding. Fiona vindt dat het

reguliere opleidingstraject niet bij haar past en in overleg met haar studieloopbaanbegeleider heeft ze haar opleidingstraject anders vorm gegeven. Zo volgt ze sinds het derde jaar onder meer onderdelen via het avondonderwijs in de deeltijd om overdag te kunnen werken.

Afspraken

Formeel wordt het traject van Fiona gezien als een 4^e jaar traject waar de leraar in opleiding gedurende een volledig schooljaar 6 tot 8 uur in de week verzorgd (aug t/m juli). Voor dit traject wordt begeleiding georganiseerd en moeten twee beoordelingen plaatsvinden aan de hand van een bepaalde procedure. De 1^e lijn begeleider van de school moet deze beoordeling samen met een van de 2^e lijn begeleiders uitvoeren. Fiona heeft al een aanstelling op de school. Ze is voor haar opleiding verplicht om nog een leerwerktraject uit te voeren en gebruikt hiervoor de uren van haar aanstelling. Ze is daarmee beginnend collega en tegelijkertijd leraar in opleiding.

De school kent een begeleidingsstructuur met algemene en dagelijks begeleiders, en dit geldt eigenlijk ook voor Fiona. Zij regelt echter zelf haar begeleiding en maakt zelf afspraken met de opleiding over haar leerwerktraject.

Volgens de afspraken in het partnerschap wordt begeleiding georganiseerd, middels de roosters voorzien in voldoende mogelijkheden om te begeleiden. De leraar in opleiding mag niet worden ingeroosterd op de instituutsdag. De leraar in opleiding moet zijn leerdoelen vastleggen in een stageplan, dat voorafgaand aan het traject moet worden goedgekeurd door de lerarenopleiding en dat moet dienen als richtlijn voor het leren op de werkplek. Tijdens het traject moet de leraar in opleiding reflectieverslagen maken en die wekelijks sturen naar de begeleiders van school en opleiding. Daarnaast moet de leraar in opleiding verschillende opdrachten uitvoeren waaronder een afstudeeronderzoek. De begeleiding van deze taken wordt gezien als een taak van alle begeleiders. De formele beoordeling van de producten ligt bij de lerarenopleiding. De formele beoordeling van het leerwerktraject ligt bij de school en moet twee momenten kennen; een tussenevaluatie en een eindevaluatie. Als uitgangspunt voor deze beoordeling is er een op de SBL-competenties gericht beoordelingsformulier dat zowel door de leraar in opleiding als de 1^e lijn begeleider vooraf en onafhankelijk van elkaar dient te worden ingevuld.

Data

De data die tijdens dit traject zijn verzameld bestaan uit 5 interviews met Penny, 5 met Fiona, en 2 met Karin. Tijdens dit traject is er geen leerwerkplan, Fiona schrijft geen reflecties en er is ook geen tussenbeoordeling. Het enige document dat er is, is een eindbeoordeling geschreven door Penny. Eveneens zijn er geen opnamen van gesprekken gemaakt omdat de aard van hun contact zich niet leende voor een opname. Penny en Fiona zijn in dezelfde weken geïnterviewd op 5 momenten verspreid over het jaar. Het eerste interview met Karin is een maand nadat ze formeel begeleider is geworden, het traject is dan al 6 maanden bezig. Het tweede interview met Karin is na het beëindigen van haar begeleiding als het traject 9 maanden bezig is.

Chronologische opbouw data

1. Intv 1 (Penny, Fiona) na 1^e week
 2. Intv 2 (Penny, Fiona) na 1^e maand
 3. Intv 3 (Penny, Fiona) na 3 maanden
 4. Intv 4 (Penny, Fiona), Intv 1 (Karin) na 6 maanden
 5. Intv 2 (Karin) na 9 maanden
 6. Intv 5 na 11 maanden (Penny, Fiona)
 7. Eindbeoordeling door Penny
-

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

1^e lijn begeleider school, 2^e lijn begeleider school, Intern begeleider (IB-er) actief

2^e lijn begeleider opleiding niet actief

Informele begeleiding actief

Fiona initieert zelf dit traject onder begeleiding van Penny. De opleiding eist georganiseerde 1^e en 2^e lijn begeleiding. De 2^e lijn begeleider van de school gaat akkoord en koppelt Penny ook formeel als 1^e lijn begeleider aan Fiona. Afspraak op de school is dat zowel nieuwe collega's als leraren in opleiding ook een intern begeleider krijgen toegewezen. Fiona is beiden, maar in de eerste maanden is er geen IB-er georganiseerd. Pas als het traject al over de helft is wordt Karin als IB-er benoemd. Eerder vormt Karin al een informele ontwikkelingsrelatie. De 2^e lijn begeleider van de school is op verschillende momenten actief. Hij overlegt met Penny alleen kort over de start van het traject, met Karin overlegt hij vaker.

Fiona regelt zelf dat ze een derde leerwerktraject gaat uitvoeren op deze school en vraagt of Penny haar wil begeleiden. De opleiding stemt in en het traject begint zonder dat er een IB-er wordt aangesteld zoals de bedoeling is op de school. Later wordt Karin IB-er, maar alle drie de respondenten hebben een andere kijk op de totstandkoming hiervan. Volgens Penny komt het vanuit het management die te laat realiseert dat er geen IB-er is. Volgens Fiona heeft zij gevraagd om een IB-er omdat ze onzeker is over haar eventuele geschiktheid om volgend jaar een vaste aanstelling op de school te vervullen. Volgens Karin is het haar initiatief. Als zij halverwege het leerwerktraject met Fiona spreekt over de aanstelling voor het aankomend jaar, merkt Karin op dat Fiona twijfelt over de aanstelling en over haar functioneren als docent en dat ze daarbij behoefte heeft aan extra begeleiding. Karin bespreekt dit met de directie en dan komen ze tot de ontdekking dat Fiona geen IB-er heeft. Karin wordt dan officieel aangesteld om als IB-er en krijgt de opdracht om Fiona actief te gaan begeleiden vanuit het idee "*die moeten we zien te behouden op welke manier dan ook*".

Verder noemt Fiona ontwikkelingsrelaties buiten het programma; een eveneens nieuwe onbevoegde collega waarmee zij samen onderwijs verzorgt en ze noemt Karin, die later een formele begeleidingsrol krijgt.

Keuzevrijheid

Penny: begeleiderschap vrijwillig, persoon zelf gekozen

Karin: begeleiderschap gekozen, persoon zelf gekozen

Fiona: begeleiding verplicht, Penny en Karin zelf gekozen, informele relaties vrijwillig.

Penny heeft met Fiona afgesproken dat zij de rol van 1^e lijn begeleider van de school zal vervullen bij het leerwerktraject. Fiona en Penny hebben dit doorgegeven aan de school en de opleiding en die hebbend daarmee ingestemd.

Fiona heeft een aanstelling op de school en zet dit in. Ze heeft zelf gekozen voor Penny. De school kent de afspraak dat er naast de 1^e lijn begeleiding ook interne begeleiding wordt aangeboden. Halverwege het traject gaat Karin deze taak vervullen. Karin en Fiona kiezen zelf voor deze begeleidingsrelatie. Daarnaast is Karin ook toegewezen IB-er voor een andere leraar in opleiding en twee nieuwe collega's.

Koppeling

Plaats en begeleiding op basis van interne matching

De plaats van het leerwerktraject is op initiatief van de betrokkenen zelf. De relatie tussen Penny en Fiona, en de relatie tussen Karin en Fiona, zijn beide ontstaan op initiatief van de personen in de relatie. Zij hebben zelf voor elkaar gekozen.

Doel van de begeleiding

Penny voornamelijk gericht op transformatie en beschermen.

Karin voornamelijk gericht op transformatie in verband met personele voordelen

Fiona noemt voornamelijk praktische ondersteuning en waarderen als doel voor de begeleiding.

Penny en Fiona nemen zich voor de start voor om eens bij elkaar te gaan zitten en te bespreken wat de begeleiding allemaal moet opleveren, maar dat komt er niet van. Uiteindelijk begint de begeleiding zonder specifieke afspraken over doelen of zelfs over het contact etc.

De begeleiding van Karin heeft een specifiek doel vanuit de opleiding; haar behouden en voorbereiden op een aanstelling het komende jaar. Noch Karin, noch Fiona noemt echter overleg over dit doel.

In elk interview noemen Fiona, Penny en Karin doelen voor de begeleiding.

	1	2	3	4 (1K)	2K	6
F	prakt. onderst. waarderen beschermen	acquisitie prakt. onderst waarderen	acquisitie prakt. onderst waarderen personele voordelen	acquisitie transformatie waarderen		prakt. onderst voorbereiden.
P	transformatie beschermen	transformatie beschermen	transformatie prakt. onderst beschermen	transformatie prakt. onderst voorbereiden beschermen personele voordelen		prakt. onderst. voorbereiden
K				transformatie beschermen personele voordelen	transformatie personele voordelen	

Penny noemt veelal transformatiedoelen voor de begeleiding. Ze zegt dat ze met haar begeleiding wil bereiken dat Fiona meer initiatief durft te nemen, zekerder is over zichzelf, sterker is en evenwichtiger. Over dat laatste zegt ze bijvoorbeeld halverwege het traject *“ik wil haar laten zien dat het veel beter is als ze zich niet altijd zo druk maakt”* en *“ik ga gewoon iets eruit halen wat volgens mij echt nog te weinig naar boven komt. Want heel soms wordt ze maar boos en dan is ze ook helemaal echt boos en niet dat ze dan boos had moet worden... dat kan ze ook op een andere manier uiten en daar kan ze veel leren, daar kan ze veel sterker uitkomen.”*

Verder ziet Penny het als haar doel om Fiona te beschermen. Tegen zaken die slecht geregeld zijn in de organisatie of verwachtingen vanuit de sectie. En vooral ook tegen het laten liggen van allerlei opdrachten en werk van de opleiding zoals het afstudeeronderzoek dat Fiona tijdens het traject wordt geacht om uit te voeren. Zo zegt ze hierover bij aanvang van het traject: *“bij ons in het team, en zeker bij de afdelingsleider, zie ik alweer dingen ontstaan van ‘dat kan zij mooi doen’. Dus zal ik heel duidelijk moeten zeggen*

dat ik haar onder mijn hoede heb. En zij kan natuurlijk ook zelf haar mondje roeren maar dat gaat dus niet gebeuren. Zij gaat gewoon voor de volle honderd procent en pakt alles hier aan. En ik denk dat het haar eerste streven moet zijn om de opleiding af te maken. Ik moet daar op letten en het dan zeggen voor haar, maar ook tegen haar, zodat zij het gewoon in alle rust kan halen.”

Als tegen het einde van het traject duidelijk is dat Fiona volgend jaar een fulltime vaste aanstelling krijgt op de school en zij onder andere taken van Penny gaat overnemen omdat Penny een andere baan heeft aangenomen noemt ze in het verlengde van het beschermen het voorbereiden op het volgende jaar als belangrijkste doel voor haar begeleiding. Ze zegt bijvoorbeeld dat ze Fiona moet voorbereiden op zaken die ze volgend jaar moet doen want *“ik wil dat ze volgend jaar prettig kan werken”*. En om dat te doen moet ze zicht krijgen op een aantal concrete zaken die van haar zullen worden verwacht. Zo noemt Penny bijvoorbeeld; *“er moet een PTB komen, dat is de doorgang van de onderbouw naar de bovenbouw en een PTB eerste en tweede klas HAVO. En die moet ze maken, maar daar zitten dadelijk twee nieuwe docenten op, Fiona en H. en H. heeft volgens mij nog nooit lesgegeven op een middelbare school. En het zijn best ingewikkelde taken en ze zitten daar helemaal alleen op die klassen, en zonder enige ervaring”*.

Karin noemt voor haar begeleiding doelen die betrekking hebben op de aanstelling van Fiona voor het volgend jaar. In de eerdere informele relatie kwam ze tot de ontdekking dat Fiona twijfelt of ze wel geschikt is voor het onderwijs en van daaruit sterk twijfelt over de haar geboden aanstelling voor het komend jaar. Karin zegt dat ze daarop aan de bel heeft getrokken en in overleg met de afdelingsleider en de 2^e lijn begeleider van de school daarom de formele taak van Intern begeleider (IB-er) op zich neemt. Het doel van deze begeleiding is *“haar zien te behouden op welke manier dan ook”*. Vanuit dit doel richt ze zich op transformatie met doelen als *“meer vertrouwen te geven”* en *“en laten zien en voelen dat ze geschikt is”* om zo te voorkomen dat ze *“een nog ongefundeerde beslissing neemt op basis van gevoelens die ze op dit moment heeft”*.

Fiona noemt als doel voor zowel de begeleiding van Penny als later de begeleiding van Karin het waarderen van haar geschiktheid. Ze heeft veel twijfels en zegt bijvoorbeeld over wat Penny zou moeten doen voor haar; *“uiteindelijk wil ik weten of zij denkt dat het goed is gegaan”* en *“ik wil tussendoor de bevestiging dat ik het goed doe”*. Halverwege zegt ze dat de begeleiding van Karin en die van Penny antwoord moet geven op de vraag *“of ik het wel aankan, ik vind het erg lastig en vraag me dat dan af”*.

Verder noemt ze als doel voor de begeleiding van Penny het praktisch ondersteunen bij het uitvoeren van de dagelijkse activiteiten; *“ik wil van haar weten wat er precies afgesproken is bij de Gym+, zeg maar een leidraad voor hoe ik het moet aanpakken, welke richtlijnen er zijn.”* En ook *“welke informatie moet ik bijvoorbeeld hebben over mijn mentorleerlingen?”* Fiona zegt *“75% van alle dingen die ik niet weet los ik zelf wel op, zeker als het snel moet en Penny of Karin hebben geen tijd. Maar voor sommige dingen heb echt iemand nodig die voorbeelden geeft van hoe dat gaat”*.

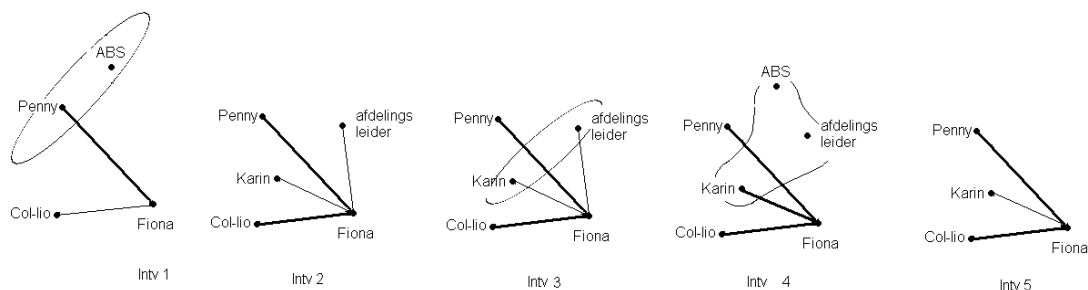
Fiona spreekt over acquisitie als doel van de begeleiding. De begeleiders moeten vertellen hoe zij zaken zien en aanpakken. Fiona noemt dit als een belangrijk onderdeel van de begeleiding dat moet zorgen voor haar ontwikkeling. Ze wil dat de begeleiders vertellen hoe zij zaken aanpakken zodat ze die in de praktijk kan proberen.

Overleg over de doelen van de begeleiding is er niet tussen Penny en Fiona en ook niet tussen Karin en Fiona. Penny en Fiona hadden zich wel voorgenomen om vooraf te gaan zitten en de invulling van de begeleiding te bespreken, maar dat kwam er niet van. Penny zegt daarover *“en eigenlijk krijgt het ook vanzelf wel een invulling”*. Maar ook Karin en Fiona zeggen niet dat ze gesproken hebben over het doel van de begeleiding terwijl Karin toch heel stellig een hoofddoel noemt voor haar formele inzet.

Constellatie

4 ontwikkelingsrelaties: 1 sterk, 2 variërend, 1 zeer zwakke relaties.

Op basis van de interviews zijn vijf verschillende constellaties opgetekend gedurende het traject



De relatie tussen Penny en Fiona is krachtig vanaf de start (eigenlijk al voor de start) en blijft dat. Karin wordt een steeds sterkere relatie die op een bepaald moment een tijdelijke formele status heeft. Op het laatste is de relatie ten aanzien van de ontwikkeling zwak (de relatie wordt collegiaal en niet meer ontwikkelingsgericht).

Vanaf de start is er een ontwikkelingsrelatie tussen Fiona en een collega-lio waar ze samen het Havo- onderwijs voor een bepaalde afdeling verzorgd. De eerste keer noemt ze die relatie nog niet als heel belangrijk voor haar ontwikkeling, maar daarna beschrijft ze het als een krachtige relatie waar het leren voortkomt uit samenwerken.

Met de afdelingsleider heeft Fiona een zeer zwakke ontwikkelingsrelatie. Ze vraagt vooral praktische zaken aan hem. De 2^e lijn begeleider van de school is aanwezig maar is alleen actief rond het toekennen van de begeleidingstaken.

Penny heeft bij aanvang wel overleg met de 2^e lijn begeleider van de school, daarna zegt ze dat er geen overleg is. Ook zegt ze niet betrokken te zijn bij het overleg dat resulteert in het IB-schap van Karin. Karin vertelt dat ze overleg heeft gezocht met de afdelingsleider en dat die met de 2^e lijn begeleider en Karin heeft gekeken of er “nog ruimte is” om haar een formele taak als IB-er te geven (met uren).

Expertise

Penny beschrijft zichzelf als beroepsexpert en levensexpert

Karin beschrijft zichzelf als expert in begeleiding

Fiona noemt Penny's vakexpertise en beroepsexpertise als uitgangspunt voor het begeleiderschap. Ze ziet Karin als beroepsexpert, begeleidingsexpert en expert in de omgeving.

Fiona wordt niet als expert gezien.

Fiona noemt de expertise van Penny ten aanzien van het vak Nederlands en het beroep de reden om haar te vragen als begeleider. Karin beschrijft ze als een expert in het begeleiden. Ze licht het verschil dat ze tussen beide begeleiders ervaart ten aanzien van expertise als volgt toe; “Het zijn allebei ervaren begeleiders en ze kijken er wel redelijk hetzelfde tegenaan, ik denk niet dat dat verschilt. Het is meer dat ik bij Penny gebruik maak van wat ze vakinhoudelijk kan, het lesgeven en met de leerlingen omgaan. Karin geeft ook wel eens Nederlands en weet natuurlijk ook veel over lesgeven, maar ik maak veel meer gebruik van haar om duidelijkheid te krijgen over volgend jaar. Penny is veel meer expert op het vak, meer op dat gebied dan op het andere gebied. Karin weet beter hoe het in elkaar zit hier en wat ik daar mee moet. Op dat gebied is zij dan weer beter dan Penny. Met Penny bespreek ik meer wat er allemaal gebeurt rondom de lessen, dat bespreek ik met Karin niet echt.”

Contact & Onderwerpen

Met Penny dagelijks informeel contact en af en toe formeel (als behoefte)

Met Karin regelmatig informeel contact en regelmatig formeel (op afspraak)

Met Penny af en toe contact per e-mail

Met Penny wordt geen formeel contactmoment ingeroosterd, met Karin wordt formeel moment zelf afgesproken.

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 1	Dagelijks in pauze's en rondom onderwijs	Vraag beantwoorden, ervaringen uitwisselen, Penny geeft tips.
	tussen collega's.	Veel kletsen (samen roken).
Wk 2-4	Dagelijks in pauze's en rondom onderwijs	Vraag beantwoorden, ervaringen uitwisselen, Penny geeft tips.
	tussen collega's	Veel kletsen (samen roken).
	Af en toe op behoefte afgezonderd	Gang van zaken bespreken, Penny geeft tips en suggesties
Mnd 2-3	Af en toe via e-mail	Vragen beantwoorden.
	Dagelijks in pauze's en rondom onderwijs	Vraag beantwoorden, ervaringen uitwisselen, Penny geeft tips.
	tussen collega's	Veel kletsen (samen roken).
Mnd 5-6	Af en toe op behoefte afgezonderd	Vragen beantwoorden, ervaringen delen, Penny geeft tips en suggesties
	Dagelijks tot regelmatig in pauze's en	Kletsen, gang van zaken, Vragen beantwoorden, ervaringen uitwisselen,
	rondom onderwijs tussen collega's met	prestaties, Tips en suggesties
	Penny en op behoefte ook langer.	
Mnd 7-9	Regelmatig in pauze's en rondom	Kletsen, Ervaringen uitwisselen, toekomst van Fiona bij de school
	onderwijs tussen collega's met Karin	
	Regelmatig afgezonderd op afspraak met	Prestaties, privé zaken, kletsen en de toekomst van Fiona bij de school
	Karin	
Mnd 7-11	Regelmatig in pauze's en rondom	Kletsen, Ervaringen uitwisselen, toekomst van Fiona bij de school
	onderwijs tussen collega's met Karin	
Mnd 7-11	Af en toe op afspraak afgezonderd	Prestaties en toekomst
	Dagelijks tot regelmatig in pauze's en	Kletsen, gang van zaken, Vragen beantwoorden, ervaringen uitwisselen, Tips en
	rondom onderwijs tussen collega's met	suggesties en opdrachten van de opleiding.
	Penny en op behoefte ook langer.	
	Af en toe via e-mail	Over opdrachten opleiding en zaken voor komend jaar.

Sturing

Sturing door Fiona en Penny.

Penny stuurt op de leerdoelen van Fiona, bijvoorbeeld “*ze is wat besluiteloos en daar voelt ze zich ook rot door, omdat ze niet weet waar ze moet beginnen. En ze moet zien dat het daarom belangrijk is om te plannen zodat je kunt overzien*”. Of “*ze moet leren op zichzelf te vertrouwen en daarom zeg ik doe dat zelf maar eens*”. Bij de start zegt Penny dat ze Fiona een opdracht geeft “*ze moet van mij een werknijzer maken*”, Verder zegt Penny dat ze stuurt op het gedrag van Fiona door middel van bepaalde gespreksonderwerpen. Zo zegt ze bijvoorbeeld; “*het gaat ook op de opleiding vooral ook over hoe je een les in elkaar zet, maar dat is maar 10%,*

90% van wat je doet gaat over het omgaan met de leerlingen dus dan vertel ik bijvoorbeeld over mijn visie en bijvoorbeeld het boekje van de geliefde leraar zodat ze dan wat meer gaat vertellen aan de leerlingen”.

Fiona stuurt zelf haar planning, bepaalt zelf leerdoelen, stuurt haar lesactiviteiten en ze stuurt het contact. Ze zegt dat een van de redenen waarom ze voor de school en voor Penny als begeleider kiest, is dat zij haar niets voorschrijven. Fiona stuurt het contact met zowel Penny als Karin; ze bepaalt de frequentie en het onderwerp. Karin zegt bijvoorbeeld “Zij zegt dan dat ze wil gaan zitten en bepaalt dan waar we het over hebben” en “ik had me eerst wel voorgenomen om het gesprek volgens de KAS methode te doen, maar Fiona wilde dat niet”

Functies

Begeleiding van Penny vervult over het traject alle functies

Begeleiding van Karin bestaat uit leermeester en raadgever

	1	2	3	4(K1)	K2	6
Penny:	gastheer	gastheer	gastheer	gastheer		leermeester
		leermeester	leermeester	raadgever		raadgever
		raadgever	raadgever	rolmodel		rolmodel
		rolmodel	rolmodel			
Fiona	gastheer (P)	gastheer (P)	gastheer (P)	gastheer (P&K)		gastheer (P&K)
	leermeester (P)	leermeester (P)	leermeester (P)	leermeester (P&K)		leermeester (P&K)
	raadgever(P)	raadgever(P)	raadgever(P)	raadgever(P&K)		raadgever(P&K)
	rolmodel(P)	rolmodel(P)	rolmodel(P)	rolmodel(P)		rolmodel(P)
Karin				gastheer	gastheer	
				leermeester	leermeester	
				raadgever	raadgever	

Uit de beschrijvingen van Penny, Karin en Fiona blijkt dat het persoonlijk ondersteunen als raadgever bij allebei de relaties de meest centrale functie is. Fiona is onzeker, is regelmatig ontevreden over haar eigen prestaties, en twijfelt over haar geschiktheid. De begeleiders zijn vooral bezig met haar daarbij te ondersteunen.

Penny fungeert daarnaast volgens Fiona ook als rolmodel. Fiona vindt Penny een voorbeeldige leraar en Penny vertelt wat ze doet en geeft Fiona ook voorbeelden van wat ze doet (ook letterlijke uitwerkingen). Verder is Penny ook leermeester door feedback te geven als Fiona daar om vraagt. Af en toe vraagt ze om reacties op de manier zoals ze zaken heeft aangepakt of uitgewerkt. Op het einde van het traject staat het leermeesterschap vooral ten dienste van het uitvoeren en afronden van opdrachten van de opleiding.

Volgens Fiona staat bij de begeleiding van Karin ook de functie van leermeester centraal. Karin geeft feedback op het functioneren van Fiona in de lespraktijk. Vooral aan de hand van de ervaringen van Fiona zelf, maar ook aan de hand van lesobservaties.

Penny en Karin zijn daarnaast als gastheer bezig met het beschermen van Fiona en haar de weg te wijzen in de organisatie (wat moet, hoe en waar).

Verder geeft Fiona al bij het eerste interview voorbeelden van de manier waarop Penny functioneert als leermeester, raadgever en rolmodel. Terugkijkend zegt Fiona hierover dat dit komt omdat ze elkaar al zo goed kennen, en verder zijn gegaan waar ze waren gebleven.

Beoordeling

Penny maakt alleen een formele eindbeoordeling en die is positief.

Penny is ondanks de afspraken over de beoordeling de enige beoordelaar en maakt alleen een eindbeoordeling. Fiona heeft om te versnellen afwijkende afspraken gemaakt met de opleiding en daardoor hoeft er volgens Fiona geen formele tussenevaluatie plaats te vinden. Penny is hierover verontwaardigd *“de beoordeling is goed, maar ik vind het vreemd dat de opleiding daar niet om vraagt. Niemand heeft al ooit contact met mij opgenomen”*. Penny zegt dat ze een formeel moment toch belangrijk vindt, en plant toch een moment om samen met Fiona op basis van de competenties de stand van zaken op te maken.

De eindbeoordeling is op basis van de 7 SBL-competenties en is positief.

Oordelen

Oordelen negatief, neutraal en positief.

Penny is in de eerste helft zowel positief als neutraal over de prestaties van Fiona. Ze zegt dat Fiona goed is met de leerlingen maar ze heeft twijfel over haar lesgeven en het voorbereiden en plannen. Verder heeft ze in de eerste helft van het traject twijfels over de groei van Fiona, *“Volgens mij heeft ze ook geen vorderingen gemaakt, het blijft allemaal een beetje hetzelfde”*, en is zelfs negatief over het initiatief dat Fiona neemt om te leren *“ze is erg afwachtend”* en over de opleiding *“ze vindt dat ze helemaal niets leert op de opleiding, en ja met zo’n houding zal dat ook zeker zo zijn. Ze wikt en weegt maar, en gaat niet vol overgave naar die lessen”*. Het laatste deel van het traject is ze wel positief over de prestaties en de groei.

Penny is gedurende het traject positief, neutraal en negatief over Fiona als persoon, ze noemt haar warm, slim, open, maar ook nukkig, onzeker, bozig en *“moeilijk voor zichzelf”*. Over de begeleiding is Penny vanaf de start zeer positief, ze noemt het contact leuk, prettig, warm, vriendschappelijk, persoonlijk en ze typeert de relatie als *“een beetje moeder-dochter, maar dan wel op een goede manier”* en *“we hebben veel lol samen”*.

Fiona is het gehele traject positief over Penny. Ze vindt haar een hele goede leraar, en zegt *“ik vind haar geweldig hoe ze dingen aanpakt en ook zo als persoon om mee om te gaan”*. Ook over de begeleiding is ze positief. Ze beschrijft bijvoorbeeld de verhoudingen als volgt: *“we zijn echt collega’s, ze is wel een beetje bemoederend op haar manier, maar dat vind ik eigenlijk heel prettig, zo van een arm om je heen slaan en zo”*. Ook over Karin is Fiona positief, zowel over haar prestaties als docent, over haar als persoon en over de begeleiding.

Karin is ook heel positief over Fiona: *“die lessen Nederlands zijn gewoon heel goed”* en *“ze is oprecht geïnteresseerd en maakt ontzettend goed contact met de leerlingen”*. Over de persoon zegt ze: *“om mee om te gaan vind ik haar een fantastische vrouw”*. Negatief is ze over de ontwikkeling van Fiona; ze zegt *“als ik met haar praat dan merk ik dat er vanalles wringt, dat het niet goed loopt. Ze doet het volgens mij goed, maar zij vindt dat het helemaal niet goed gaat en dat gaat zo niet goed vooruit, dat moet veranderen”*.

Klik

Klik bij allebei de relaties goed

Beide relaties zijn aangegaan op grond van een goede klik tussen de betrokkenen, de klik was er eerder dan de formele begeleidingsrelaties. Penny zegt bijvoorbeeld over Fiona *“helemaal mijn type, we kunnen ook lekker lachen en kletsen”*. En terugkijkend zegt ze *“het was al goed bij de start, maar we zijn nog*

meer naar elkaar toegegroeid". Karin zegt "we voelen elkaar ontzettend goed aan". Fiona zegt over Penny "ook buiten dit om vinden we elkaar erg leuk", en over Karin "echt aardig en leuk ook als collega, het klikt gewoon erg goed".

Opbrengst

Positief voor Penny en Karin ten aanzien van welbevinden

Positief voor Fiona: acquisitie, transformatie, praktische ondersteuning, welbevinden, carrière.

Negatief voor Penny voor welbevinden

Negatief voor Fiona voor welbevinden

Fiona beschrijft veel opbrengst van de begeleiding van beide begeleiders. Ze zegt van beide veel te leren zowel als leraar als persoon, ze voelt zich praktisch en emotioneel ondersteund, ze heeft plezier aan het contact en ze noemt dat de begeleiders een belangrijke bijdrage hebben geleverd aan haar aanstelling voor het komende jaar. Ze beschrijft alleen negatieve opbrengst op het einde van het traject. Ze wil dan haar opleiding afronden en heeft daarbij veel behoefte aan de ondersteuning van Penny, maar die is druk bezig met het overdragen van haar taken omdat ze op een andere school gaat werken na de vakantie: *"ze is al druk met alles regelen en het rooster is hier ook een drama, dat is jammer, ik snap het wel maar het is wel vervelend"*.

Karin noemt als opbrengst voor haar dat ze het leuk vindt om Fiona te kunnen begeleiden en ze *"geniet van de gesprekken, in de pauze maar ook de begeleidingsgesprekken"*. En ze noemt evenals Penny opbrengst voor het personeelsbestand van de school: *"heel geschikt"*.

Penny noemt het plezier en de lol in de omgang met Fiona als positieve opbrengst van de begeleiding, maar noemt ook negatieve opbrengst voor haar welbevinden. Zo zegt ze halverwege *"ik raakt wel een beetje het zicht kwijt waar zij op dit moment staat. Ik weet niet of ze wel voldoende leert, of het wel vordert. Het zijn allemaal van die gesprekjes snel snel snel. Dus daar mis je dan een stuk en daar heb ik eigenlijk heel erg behoefte aan ... ik heb heel erg behoefte om er achter te komen hoe het precies zit, waarom het soms volgens haar niet lukt. Soms zegt ze ook van 'het gaat hartstikke goed', en dan is er weer de twijfel, is de studie nog wel leuk, vind ik het niet meer leuk, ze vindt het allemaal wel druk. En dat geeft me geen goed gevoel, ik twijfel of ik het zo wel goed doe, of ik niet meer moet ingrijpen? En denk ik, ik ga het anders doen, maar daar komt dan niks van terecht. En dan kan ik wel zeggen ja de omstandigheden, en het rooster, maar we creëren het zelf. Moeilijk, lastig en ik ben dan ook niet tevreden over mezelf."*

Naast het gevoel van ontevredenheid over de rol die ze speelt beschrijft ze ook lichte frustratie over de school als opbrengst van de begeleiding. Ze beschrijft ze bijvoorbeeld over het toekennen van de rol van IB-er aan Karin halverwege het traject; *"ik vind het vreemd, maar ze hebben mij niets gezegd, en ook niets gevraagd. En waarom dat nu ineens weer moet. Die IB-er is er voor als je nieuw bent en er van alles geregeld moet worden, maar die fase is allang gepasseerd! "* Ook over de opleiding is ze ontevreden *"je moet vanalles, maar ik hoor verder niets van de opleiding"*. En als ze geen tussenevaluatie moet maken van de opleiding *"ik vind het vreemd dat de opleiding daar niet om vraagt. Niemand heeft al ooit contact met mij opgenomen"*.

Epiloog:

Penny is na dit schooljaar een andere betrekking aangegaan, ze zocht een nieuwe uitdaging. Fiona heeft haar taken overgenomen en heeft een vaste aanstelling gekregen op de school.

A9. Traject Daan-Frits

1^e lijn begeleider van de school:

Daan (♂, 44 jaar) is leraar Mens & Natuur op een brede scholengemeenschap. De locatie bestaat nog maar een paar jaar en is gevestigd in een stadsgebied waar veel nieuwbouw is. De omvang van de locatie neemt elk jaar toe, wat voortdurende uitbereiding van personeel en ruimte betekent. Daan is vanaf de start betrokken bij deze school, die op zoek is naar nieuwe didactische concepten en een intensief partnerschap heeft met een lerarenopleiding. Daan is een van de twee 2^e lijn begeleiders van de school, is gecertificeerd als begeleider, en is naast begeleider van leraren in opleiding, ook begeleider van nieuwe collega's en van de onderwijsassistenten. Daan heeft begin jaren negentig een lerarenopleiding afgerond maar is pas 8 jaar geleden gaan werken in het onderwijs. Daarvoor was hij als eigenaar-directeur werkzaam in het bedrijfsleven maar dat gaf hem niet genoeg voldoening. Daan heeft een voorkeur voor werken in het VMBO en houdt zich bezig met het ontwikkelen van het VMBO-programma waarmee vooral wordt gezocht naar didactiek die aansluit bij de specifieke behoeften van de verschillende groepen in het VMBO. Als leraar is hij vooral gericht op de goede relatie, de leerling als uitgangspunt voor het verzorgen van het onderwijs: *“je moet het omgaan met de leerlingen centraal zetten, niet de inhoud”*.

Frits (♂, 23 jaar) is 3^e jaars-student van de reguliere opleiding tot leraar Natuurkunde. Na een afgeronde Havo heeft hij MBO elektrotechniek afgerond, en is daarna aan de lerarenopleiding begonnen. Hij heeft eerder twee leerwerktrajecten uitgevoerd en zijn ervaringen daarmee zijn wisselend. Over de eerste stage is hij negatief vanwege een slechte band met de begeleider, de tweede stage noemt hij succesvol dankzij een goede begeleider (*enthousiaste man die veel over zijn vak wist*). Beide leerwerktrajecten zijn als goed beoordeeld. Frits doorloopt zijn opleidingstraject nominaal en voelt zich thuis op de opleiding en in het onderwijs: *“ik zit op de juiste plek”*.

Afspraken

Het leerwerktraject is afgesproken voor een duur van 9 weken waarin de leraar in opleiding vier dagen per week op de school aanwezig is en daarin tenminste 7 uur per week onderwijs verzorgd. Er is een begeleidingsstructuur georganiseerd met een 1^e lijn begeleider die lesgeeft in hetzelfde vakgebied, en 2^e lijn begeleiding van school en de opleiding. De leraar in opleiding geeft zijn lessen in de klassen van de 1^e lijn begeleider. De afspraak is dat twee leraren in opleiding onder begeleiding van één 1^e lijn begeleider van de school een leerwerktraject uitvoeren. Een leraar in opleiding moet zijn leerdoelen vastleggen in een stageplan, dat voorafgaand aan het traject moet worden goedgekeurd door de lerarenopleiding en dat moet dienen als richtlijn voor het leren op de werkplek. Tijdens het traject moet de leraar in opleiding reflectieverslagen maken en die wekelijks sturen naar de begeleiders van school en opleiding. Daarnaast moet de leraar in opleiding verschillende opdrachten uitvoeren van de opleiding. De begeleiding van deze opdrachten wordt gezien als een taak van alle georganiseerde begeleiders. De formele beoordeling van de producten ligt bij de lerarenopleiding. De formele beoordeling van het leerwerktraject ligt bij de school en moet twee momenten kennen; een tussenbeoordeling en een eindbeoordeling. De school heeft met de lerarenopleiding afgesproken dat bij de beoordelingsmomenten in ieder geval of de 2^e lijn begeleider van de opleiding of de 2^e lijn begeleider van de school is betrokken.

Data

De **data** die tijdens dit traject zijn verzameld bestaan uit 3 interviews met Daan, en 3 met Frits, een beeldopname van een begeleidingsgesprek, een stageplan, een tussenbeoordeling en eindbeoordeling van de 1^e lijn begeleider van de school. Beide respondenten zijn in dezelfde weken geïnterviewd.

Chronologische opbouw data
1. Stageplan
2. Intv 1: in eerste week
3. Tussen evaluatie
4. Intv 2: in vijfde week
5. Opname gesprek
6. Eindevaluatie
7. Intv 3: In laatste week

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

**1^e lijn begeleider school is ook 2^e lijn begeleider school
daarnaast 2^e lijn begeleider school (andere) en opleiding op grote afstand actief
Informeel begeleidingsrelatie aanwezig**

De school heeft twee 2^e lijn begeleiders en er is een 2^e lijn begeleider van de opleiding. De 2^e lijn begeleiders van de school zijn tegelijkertijd verantwoordelijk voor de begeleiding van nieuwe collega's. Een omvangrijke taak vanwege de groei van de school. Er is een verdeling in de taken van de twee 2^e lijn begeleiders van de school. Daan richt zich op nieuwe collega's en leraren in opleiding in het VMBO, zijn collega richt zich op Havo-Vwo. De algemeen begeleiders overleggen wekelijks over de voortgang van de trajecten in het algemeen en over het ontwikkelen van het opleiden in de school. Daan vertelt dat hij in dit overleg mededelingen heeft gedaan over de voortgang van Frits. Dat is de enige betrokkenheid van de andere 2^e lijn begeleiders bij dit leerwerktraject.

Wegens tijdgebrek van Daan voert een collega uit de sectie de eerste kennismaking uit. Verder is er sprake van een informele relatie; Frits heeft tijdens het traject een sterke band met een andere leraar in opleiding, en een zwakke band met diens 1^e lijn begeleider van de school.

Keuzevrijheid

**Daan: Begeleiderschap vrijwillig, Persoon zelf gekozen.
Frits: Begeleiding verplicht en Persoon van Daan opgelegd.**

De school heeft een afspraak met de lerarenopleiding om een bepaald aantal plaatsen voor leerwerktrajecten aan te bieden. De school heeft het onderwijs gestructureerd in vakgebieden, de sectie Mens en Natuur biedt de mogelijkheid voor een leerwerktraject voor leraren in de vakken natuurkunde, biologie, techniek of scheikunde. De leraren in opleiding geven voorkeuren aan op een lijst met mogelijke leerwerkplekken en vervolgens wijst de opleiding een plek toe. De algemeen begeleiders verdelen de toegewezen leraren in opleiding over de beschikbare begeleiders. Frits heeft een voorkeur aangegeven voor een leerwerktraject in het VMBO en is daarmee aan Daan gekoppeld als 2^e lijn begeleider gericht op de trajecten op het VMBO. Er was een andere 1^e lijn begeleider beschikbaar, maar Daan kiest om zelf de 1^e lijn begeleider van Frits te zijn.

Koppelen

Frits is extern gematcht aan de school op zijn vmbo-voorkeur

Daan en Frits zijn intern gematcht door Daan.

De school heeft 2 plekken voor een leerwerktraject bij de sectie Mens en Natuur beschikbaar gesteld met daaraan al een koppeling voor één 1^e lijn begeleider van de school. De lerarenopleiding heeft daar twee leraren in opleiding op geplaatst en die zijn daarmee automatisch gekoppeld aan de bedoelde 1^e lijn begeleider. Uit een eerste correspondentie via e-mail tussen Daan en Frits bleek dat Frits zich vooral wil ontwikkelen op het lesgeven aan vmbo en wil leren om zijn onderwijs af te stemmen op die specifieke leerlingen. Dit is echter niet de expertise van de 1^e lijn begeleider waaraan Frits in eerste instantie gekoppeld is; deze leraar is vooral betrokken bij havo/vwo onderwijs. In een kort overleg tussen de betreffende begeleider en Daan is besloten dat Frits door Daan begeleid gaat worden waardoor hij kan lesgeven in de klassen van Daan in het vmbo en tegelijkertijd een dagelijks begeleider heeft met veel expertise in het VMBO.

Daan weet van deze match, Frits is hier niet van op de hoogte.

Doel van de begeleiding

Daan gericht op acquisitie en praktische ondersteuning.

Frits noemt acquisitie, waarden, en praktische ondersteuning als doel voor de begeleiding.

Er zijn geen afspraken over het doel van de begeleiding.

De genoemde specifieke doelen verschillen op momenten, en volgen eerst uit het stageplan en vervolgens uit gebeurtenissen in de voortgang van het traject.

In elk interview noemen Daan en Frits verschillende specifieke doelen voor de begeleiding.

	1	2	3
D	acquisitie	acquisitie praktische onderst	acquisitie
F	acquisitie praktische onderst waarden	acquisitie waarden	acquisitie

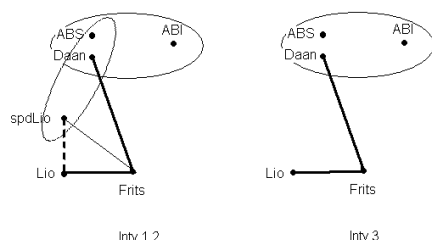
Gedurende het traject noemen Frits en Daan voornamelijk doelen die gericht zijn op acquisitie, en dan specifiek in verschillende aspecten van het lesgeven in het vmbo. In het begin volgen die doelen uit leerdoelen van het stageplan van Frits en daarna zijn ze een reactie op de ervaringen van Frits in de praktijk, bv omgaan met een specifieke situatie die in een van de klassen is ontstaan. Daan noemt verder op acquisitie gerichte doelen die verband houden met de inrichting van het onderwijs zoals die op de school zijn ontwikkeld; *“Ik hoop hem toch wel iets mee te kunnen geven van ons didactisch concept”*.

Verder noemt Frits als belangrijk doel voor de begeleiding het geven van een goed beeld van zijn geschiktheid voor het onderwijs en vooral ook voor zijn kwaliteiten in het omgaan met leerlingen van het VMBO.

4. Constellatie

3 ontwikkelingsrelaties: 2 sterk, 1 zwak.

Op basis van de interviews zijn twee verschillende constellaties opgetekend gedurende het traject dat negen weken beslaat; de eerste helft en de laatste helft van het traject.



De relatie tussen Daan en Frits wordt door beide vanaf de start als een krachtige relatie omschreven. Daarnaast is er sprake van een sterke relatie tussen Frits en een andere leraar in opleiding die tegelijkertijd een traject uitvoert in een andere sectie onder een andere 1^e lijn begeleider. In de eerste helft van het traject beschrijft Frits ook een zwakke relatie met de 1^e lijn begeleider van de andere leraar in opleiding. Frits en de andere leraar in opleiding werken veel samen, observeren elkaar, en Frits is aanwezig bij begeleidingsgesprekken rondom de activiteiten (Naast individuele begeleidingsmomenten met Daan). Over de tweede helft van het traject beschrijft Frits nog steeds een krachtige ontwikkelingsrelatie met de andere leraar in opleiding maar heeft hij geen contact meer met diens begeleider. Hij zit dan ook niet meer bij de begeleidingsgesprekken tussen de collega-leraar in opleiding en zijn begeleider.

Daan beschrijft dat hij in de eerste weken een paar keer overlegt met de 1^e lijn begeleider van de andere leraar in opleiding. Hij weet dat deze af en toe contact heeft met Frits. En als 2^e lijn begeleider is het gebruikelijk dat hij met 1^e lijn begeleiders overlegt over de voortgang van de student die ze begeleiden.

Expertise

Begeleider wordt gezien als expert in beroep, en begeleiding.

Lio wordt niet als expert genoemd

Daan wordt in dit traject gezien als een expert in het beroep –in het algemeen en in het vmbo in het bijzonder- en in de begeleiding. Frits ziet hem vooral als een beroepsexpert en minder als een vakexpert; *“Hij is echt een superleraar, maar een vakfreak kan ik hem echt niet noemen. Maar of hij nou natuur of wis geeft, je kunt altijd bij hem leren, met de leerlingen omgaan dat kan hij supergoed, dat probeer ik echt van hem op te steken.”*

Daan vult zijn begeiderschap nadrukkelijk in vanuit de richtlijnen zoals die onderdeel zijn van de begeleidingscursus die hij heeft gevolgd (*daar geloof ik ook in*). Zo houdt hij zich aan in de cursus aangeleerde gesprekstechnieken (doorlopen van reflectiecirkel van Korthagen) en modellen voor sturing (toenemende zelfsturing bij studenten in laatste opleidingsfase). Frits zegt over de begeleidingsexpertise van Daan: *Hij heeft goed opgelet tijdens de cursus, (lacht), hij laat mij echt in mijn waarde en weet hoe hij mij moet helpen bij het leren.*

Contact & Onderwerpen

Formeel en informeel contact (ook buiten school)

Formeel contact wekelijks op vast moment afgezonderd

Dagelijks informeel rondom lesactiviteiten en in pauzes

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 0-1	1 keer op afspraak met 2en afgezonderd:	Kennis maken, afspraken maken over wanneer en waarop feedback Stageplan bespreken (compliment van Daan); leerdoelen verbinden aan mogelijke activiteiten tijdens traject.
	Regelmatig rond onderwijs en in pauzes tussen collega's	Gang van zaken op school Praktische vragen beantwoorden Ditjes en datjes: o.a gezamenlijke hobby (hardlopen)
Wk 2-5	Wekelijks op vast tijdstip afgezonderd: Daan en Frits	Op initiatief van Frits worden ervaringen besproken, de leerdoelen van vorige keer besproken, en de activiteiten voor komende week (lesvoorbereidingen) besproken. Elke week wordt een onderwerp dat Frits kiest verder verdiept (bv leiding nemen in klas 1A); Daan probeert daarbij de cirkel van Korthagen te doorlopen. Soms leidt dat tot een concreet doel voor de komende week soms niet.
	Regelmatig rondom onderwijs / in pauzes tussen collega's	Gang van zaken op school Ditjes en datjes Korte feedback op lesvoorbereiding of observaties. Ervaringen uitwisselen over het omgaan met leerlingen. Samen bedenken ze oplossingen voor vragen van Frits over zijn handelen in de praktijk; Daan geeft daarbij vrijblijvende tips.
	Af en toe buiten school	Daan betreft Frits bij activiteiten buiten school om waar ook collega's bij zijn (bv etentje bij hem thuis met wat collega's).
	Via e-mail	Feedback op lesvoorbereidingen
Wk 6-9	Af en toe op vast tijdstip afgezonderd: Daan en Frits	Prestaties van Frits worden besproken vanuit initiatief Frits. Beoordeling wordt besproken
	Regelmatig rondom onderwijs / in pauzes tussen collega's	Gang van zaken op school Ditjes en datjes Korte feedback op lesvoorbereiding of observaties. Ervaringen uitwisselen over het omgaan met leerlingen.
	Via e-mail	Feedback op lesvoorbereidingen

Sturing

Sturing hoofdzakelijk door Frits, soms door Daan.

Daan stuurt soms op extra activiteiten van Frits: *bv 'zorg jij dat er deze week een s.o. komt voor iedereen'*. En soms stuurt hij de start van een begeleidingsgesprek, maar nadrukkelijk nooit op de inhoud; *Als ik kijk dan zie ik wel allemaal dingen waar ik dan over zou willen praten, maar misschien is hij daar wel helemaal niet mee bezig of daar helemaal niet aan toe. Dus hij kiest zelf uit waar hij het over wil hebben, en daaruit zijn leerdoelen*

en daar is vooraf ook geen agenda over. Hij zegt over sturing van de activiteiten die Frits onderneemt: *ik merk dat ik soms het liefst zou zeggen van doe het nou zo, zo en zo, maar (...) als ik hem ruimte geef dan komt hij zelf met een oplossing waarvan ik dan bijvoorbeeld denk van Oh ja zo kan het ook, daar heb ik zelf niet aan gedacht.*

Frits stuurt zelf zijn lesactiviteiten en wat hij daaruit wil leren; *ik krijg erg veel ruimte en mag zelf kiezen wat ik doe. Er is hier ook geen vaste methode..nog...ik mag zelf het initiatief nemen voor wat ik doe.* En ook over de sturing in de gesprekken zegt Frits dat hij stuurt: *bij zo'n gesprek noem ik dan bv vijf dingen waar ik het over wil hebben, ik mag echt alles zelf bepalen en ik heb nooit terug gehad van dat moet je zo doen.*

Functies

Als leermeester: feedback geven

Als raadgever: emotionele ondersteuning

Volgens:	1	2	3
Daan:	gastheer	gastheer	gastheer
	raadgever	leermeester	leermeester
		raadgever	
		rolmodel	
Frits:	gastheer	gastheer	gastheer
	rolmodel	leermeester	leermeester
		raadgever	raadgever
		rolmodel	rolmodel

De begeleiding vervult voornamelijk de functie van leermeester in de vorm van feedback geven. Daan geeft voornamelijk mondeling feedback op verzoek van Frits. Frits stuurt lesproducten per e-mail naar Daan en die reageert daar op als Frits daar om vraagt. Verder observeert Daan waarbij hij na afloop specifiek feedback geeft op een leerdoel van Frits dat soms specifiek opgeschreven is op de lesvoorbereiding, en soms is besproken in begeleidingsgesprek of via e-mail.

Bij de start van het traject wijst Daan als gastheer Frits de weg in de organisatie (wie, wat en waar) en verder is Daan tijdens het gehele traject als gastheer actief in het introduceren van Frits bij onderwijzende en niet-onderwijzende collega's. Frits zegt hierover: *Daan betreft me overal bij en stelt me aan iedereen voor.*

Daarnaast vervult Daan de functie van rolmodel als het voordoen van goed gedrag. Hij zegt daarover; *wij (school) moeten laten zien dat je samen een team moet zijn en dat we samen consequent zijn en dat wij dat ook echt doen, en daar hebben we (Daan en Frits) het ook samen over. En dat moeten wij dus ook als spd's laten zien en daarom spreken we ook af wat mag en moet, zodat zij zien dat het zo moet en dat ze niet een idee krijgen van ja leuk, maar die Daan is ook veel kritischer dan J.*

Verder biedt Daan Frits emotionele ondersteuning als raadgever in de begeleiding. Daan beschrijft bijvoorbeeld hoe hij Frits steunt als zaken niet lopen zoals beoogd; *Het is belangrijk dat hij zich zeker voelt en dat als dingen niet lukken dat hij daar een goede plaats voor vindt. En dan zeg ik hem zoals mijn eigen begeleider vroeger ook zei; 10% hoef ik niets aan te doen, 10% gaat het nooit leren en die ander 80% die moeten hun best doen en dan leren ze het, en dan zeg ik tegen Frits daar hoor jij ook bij en dat betekent dat als iets niet goed gaat dat je dat dus nog moet gaan leren en dat gaat je ook lukken.*

Beoordeling

Daan beoordeelt alleen en is positief bij tussenevaluatie en bij eindevaluatie

Daan heeft een formele taak als beoordelaar, en hij is zowel de 1^e als 2^e lijn begeleider van de school. Hij legt zijn beoordeling voor aan de andere 2^e lijn begeleiders tijdens hun begeleidersoverleg. Beide beoordelingen zijn positief en bij de tussenevaluatie vraagt hij de 2^e lijn begeleider op lesbezoek bij Frist te gaan om zijn oordelen te valideren: *Ik heb H. gevraagd of het wel kan dat ik zo positief ben, maar hij was het er mee eens.*

Oordelen

Oordelen positief.

Daan is vanaf de start positief over Frits; *“enthousiast, doordenkt alles goed, ik ben onder de indruk van het stageplan.”* Midden in het traject zegt Daan over Frits; *“veel eigen initiatief en daar hou ik van”.* En *hij maakt goed contact met de leerlingen en ook in de docentenkamer.* Over de prestaties van Frits is Daan ook erg positief; *omdat het goed gaat ga ik ook niet meer kijken en ga ik af op zijn ervaring.* Aan het einde zegt hij: *het was ook makkelijk want hij is gewoon een goeie. Ik zou hem zo willen hebben als collega. Ik hoop dat hij ooit terugkomt in de toekomst. Ik heb het er ook met K. (directeur) over gehad.*

Frits is vanaf de start positief over Daan; als leraar (*superleraar*), als persoon (*sympathieke vent*) en als begeleider (*Ik was zo vrij en mocht zo mezelf zijn en dat was eerder niet en ik weet ook van anderen dat het meestal heel anders gaat. En ik heb zoveel geleerd in de gesprekjes rondom de les.*)

Beide zijn erg positief over de begeleiding, zowel over de formele kant (de ontwikkeling van Frits), als de informele kant (*ook als het niet over het werk gaat*)

12. Klik

Vanaf de start goed

Beide beschrijven vanaf de start een goede klik. De persoonlijke omgang is goed en beide noemen ze een klik vanuit hobby (zelfde sport) en de gemeenschappelijke achtergrond (Frits heeft bijbaan in de sector waar Daan zijn bedrijf heeft uitgeoefend); *meteen twee raakvlakken (Daan).*

Terugkijkend bevestigen beide de positieve klik in de wens om collega's te blijven. Zo zegt Daan *Ik zou hem zo willen hebben als collega. Ik hoop dat hij ooit terugkomt in de toekomst.* En zegt Frits: *Ik zou hier graag willen blijven en volgend jaar hier lio zijn. Het is zo fijn om samen te werken en ik leer zoveel van Daan.*

Opbrengst

Positief voor Frits: acquisitie, praktische ondersteuning en welbevinden

Positief voor Daan: acquisitie en welbevinden

Negatief voor Daan: welbevinden

Frits zegt vanaf de start dat hij veel leert van Daan vooral over het lesgeven in het vmbo. In het laatste interview zegt hij terugkijkend over wat hij heeft geleerd van Daan: *hoe je je moet aanpassen aan het niveau van de leerlingen, anders naar leerlingen gaan kijken, ik heb geleerd om meer open te staan voor de individuele leerling. Ik heb echt een andere visie op onderwijs gekregen door met Daan te praten.* Als voorbeeld beschrijft hij; *er was een probleem met het begrijpen van 'snelheid' en ik wilde meteen een andere werkvormen erop zetten, maar hij ging met mij kijken naar waar het probleem dan vandaan kwam, en dan kwam ik tot een heel andere oplossing.* Ook het observeren en bespreken van Daans lesactiviteiten hebben Frits veel opgeleverd; *ik heb daardoor dingen leren doen die ik wil blijven toepassen. Hoe hij met de leerlingen op vmbo-niveau omgaat en hoe hij*

ze aan het werk krijgt. Ik had nooit gedacht dat basis-kader leerlingen zo hard kunnen werken. Verder zegt Frits dat Daan hem snel heeft laten thuis voelen in de school en tussen de collega's; zijn kracht is dat ik echt overal bij betrokken wordt.

Daan noemt naast het plezier dat hij beleeft aan het omgaan met Frits, ook opbrengst voor zijn eigen functioneren; *het houdt me scherp, ik merk dat ik op dingen die ik met hem bespreek weer eens bij mezelf ga letten van 'doe ik dat altijd zo', en ik merk daar wordt ik sterker van, beter van. Het maakt me weer bewust. Als ik hem dan bijvoorbeeld een instructie zie geven en dat gaat niet goed, dan ben ik me er daarna meer van bewust en dan valt me op dat ik het zelf ook niet altijd goed doe, en daar dan wel weer mee om ga zodat het wel goed komt. Dan zie ik mijn eigen, zeg maar, onbewuste bekwaamheid...*

Daan noemt ook negatieve opbrengst ten aanzien van welbevinden in de zorg die heeft om het begeleiderschap te combineren met alle andere taken; *Tijd vinden is een groot probleem, dat is lastig. Het moet in de gaten die er tussen van alles zitten en dan hoop ik dat ik wel voldoende tijd voor hem maak. Dat is een zorg die ik voor mezelf heb.*

Epiloog:

Uit een later toevallig gesprek tussen onderzoeker en Frits blijkt dat dit traject voor Frits ook een aanstelling heeft opgeleverd. Het laatste leerwerktraject in zijn opleiding moet Frits op een andere school doen, zijn verzoek om een volgend traject weer onder begeleiding van Daan uit te voeren wordt niet gehonoreerd. Dat volgende traject verloopt succesvol, maar Frits is niet positief over die betreffende school en de begeleiding die hij daar kreeg. Frits wordt aansluitend aan dit traject een aanstelling aangeboden, die hij aanneemt. Hij houdt echter contact met Daan en die doet hem later een aanbod voor een aanstelling bij hem in de sectie. Frits neemt dat aanbod aan en is inmiddels collega van Daan.

A10. Traject Nico-Simon

1^e lijn begeleider van de school:

Nico (♂, 49 jaar) is leraar biologie en leraar scheikunde, en verzorgt onderwijs voor het vak *mens en natuur* op een school voor VMBO-onderwijs in een kleine stad. Hij is zeer geïnteresseerd in onderwijsvernieuwing. In zijn eigen onderwijs is hij vooral gericht op ontwikkeling van zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid, en verzorgt zijn onderwijs voornamelijk in een leerplein-omgeving. Verder vervult Nico diverse coördinerende taken in de school.

Nico heeft als begeleider diverse certificerings- en professionaliseringstrajecten gevolgd. Sinds 10 jaar begeleidt hij elk jaar één of meer leraren in opleiding van de vakken biologie, scheikunde of natuurkunde. Hij is de afgelopen jaren betrokken geweest bij de ontwikkeling van de samenwerking met de lerarenopleidingen en bij het ontwikkelen van een inductieprogramma voor nieuwe collega's.

Leraar in Opleiding:

Simon (♂, 26 jaar) is 4^e jaars-student van de reguliere opleiding tot leraar Biologie. Vooraf aan deze opleiding heeft hij na de Havo een MBO opleiding op niveau 4 afgerond. Zijn ervaringen met de eerdere begeleiding zijn zeer wisselend, hij heeft positieve en negatieve ervaringen. Zijn ervaringen met de 1^e lijn begeleider van de school bij het laatste traject zijn negatief: *“ik kon er niet heel veel mee”* en *“misschien dat wij elkaar echt niet begrepen”*. Het voorgaande traject is wel met een positieve beoordeling afgesloten; het lesgeven ging goed, maar omdat dit traject niet heeft voldaan aan de eisen van de opleiding wordt het niet als een volledig traject beschouwd. Om aan de eisen te voldoen is dit vervolgetraject georganiseerd, waar Simon een leerwerktraject uitvoert met de omvang van een derdejaarstraject, maar de status van een laatste deel van een vierdejaarstraject (eindfase van de opleiding).

Simon heeft een voorkeur voor onderwijs op het niveau van Havo/Vwo, daar wil hij gaan werken volgend jaar. Hij heeft vooral affiniteit met het vak biologie en de vakdidactiek, en het lesgeven en omgaan met leerlingen gaan goed. De eis van het constant aanleveren van reflectieverslagen vindt hij moeilijk, dit is ook een van de zaken waarom de lerarenopleiding het traject niet als afgesloten beschouwd. Hij voelt zich daar onzeker over.

Afspraken

Dit leerwerktraject is een vervolg op een leerwerktraject dat al eerder is uitgevoerd en waarvan de beoordeling door de 1^e lijn begeleider van positief was. De opleiding ziet dit traject echter niet als voldoende afronding van de eisen voor het werkplekleren in het laatste opleidingsjaar (o.a. omvang, uitvoering opdrachten, en verplichte reflecties en verslagen). De studieloopbaanbegeleider heeft aan het stagebureau voorgesteld om Simon een leerwerktraject bij Nico uit te laten voeren omdat hij volgens haar een hele goede begeleider is waarbij niet het risico zal bestaan dat de afspraken over een traject niet worden nagekomen. Dit traject wordt gezien als laatste deel van het leerwerktraject uit het laatste opleidingsjaar. Het traject zal drie maanden duren waarin Simon 8 uur per week zelfstandig onderwijs verzorgt in twee dagen aanwezigheid op de school (feb. tot en met april).

De school zorgt voor een 1^e en 2^e lijn begeleider en voorziet in de roosters voor voldoende contactmomenten. De leraar in opleiding mag niet worden ingeroosterd op de instituutsdag waarop de deze op de lerarenopleiding moet zijn. De leraar in opleiding legt zijn leerdoelen vooraf vast in een stageplan, dat moet zijn goedgekeurd op de lerarenopleiding. Tijdens het traject moet de leraar in opleiding opdrachten uitvoeren, waaronder een afstudeeronderzoek en het wekelijks maken van reflectieverslagen. Over deze afspraken is voorafgaand aan het traject contact geweest tussen de studieloopbaanbegeleider van de lerarenopleiding en de 1^e lijn begeleider van de school. De

begeleiding van het leren in de praktijk, evenals het begeleiden van het uitvoeren van deze taken wordt gezien als een taak van alle begeleiders van de school en de opleiding (1^e en 2^e lijn). De formele beoordeling van het leerwerktraject moet twee momenten kennen; een tussen- en een eindbeoordeling. De afspraak is dat bij de beoordeling naast de 1^e lijn begeleider van de school, een van de twee 2^e lijn begeleiders aanwezig zal zijn. Als uitgangspunt van deze beoordeling is er een op de SBL-competenties gericht beoordelingsformulier dat zowel door de leraar in opleiding als de 1^e lijn begeleider van de school vooraf en onafhankelijk van elkaar dient te worden ingevuld.

Data

De data die tijdens dit traject zijn verzameld bestaan uit 4 interviews met Nico, en 4 met Simon, een beeldopname van een begeleidingsgesprek, een eindbeoordeling van de 1^e lijn begeleider van de school en drie reflectieverslagen. Beide respondenten zijn na elkaar op dezelfde dag geïnterviewd op 4 momenten verspreid over drie maanden. Verder is er tijdens het traject een gesprek geweest tussen de onderzoeker en de studieloopbaanbegeleider (slb-er) om meer duidelijkheid te krijgen over de totstandkoming van dit traject en haar rol daarbij. Er is wel een leerwerkplan vooraf gemaakt, maar dat is niet door Simon beschikbaar gesteld.

Chronologische opbouw data	
1.	Intv 1: Na 1 ^e kennismaking (in tweede week)
2.	Intv 2: 4 weken in het traject
3.	Kort gesprek met slb-er
4.	reflectie 1, 2 en 3
5.	Beeldopname
6.	Intv 3: 9 weken in het traject
7.	Eindbeoordeling 1 ^e lijn begeleider
8.	Intv 5: in laatste week van het traject

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

1^e lijn begeleiding school actief

1^e lijn begeleiding opleiding actief

2^e lijn begeleiding school en opleiding niet actief

Informele begeleiding actief

Nico is als 1^e lijn begeleider van de school constant actief in het traject, de studieloopbaanbegeleider van Simon is eveneens als 1^e lijn begeleiding actief betrokken bij het traject van Simon, en voert overleg met Nico. De 2^e lijn begeleiders zijn wel aanwezig maar niet actief betrokken bij dit traject. Daarnaast is er een informele begeleidingsrelaties met een andere persoon in de school.

Keuzevrijheid

Nico: Begeleiderschap vrijwillig, keuze voor wel/niet de betreffende persoon

Simon: Begeleiding verplicht en Persoon van Nico opgelegd

Nico kiest zelf voor het begeleiderschap als taak binnen zijn functie. Hij heeft een leerwerkplaats beschikbaar en de studieloopbaanbegeleider van Simon benaderd hem vooraf aan de indelingsronde voor de derdejaars leraren in opleiding met het verzoek om Simon te begeleiden. Als Nico dat wil wordt Simon aan hem gekoppeld, anders wordt een andere leraar in opleiding uit het derde opleidingsjaar aan hem gekoppeld door de opleiding. Nico wilde een uitleg vooraf over de situatie omdat hij wil weten of hij als begeleider dan nog iets kan bieden aan iemand die wel een voldoende heeft, maar toch niet heeft afgerond. Nico zegt na een gesprek met de slb-er toe.

Simon moet zich laten begeleiden, en krijgt de werkplek en de begeleiders opgelegd.

Koppeling

Naast een match op vak, is er sprake van matching op begeleidingskwaliteiten en leerbehoefte door een externe partij.

Het voorgaande leerwerktraject van Simon zorgt niet voor het voldoen aan de eisen van de opleiding, de beoordeling van de betreffende 1^e lijn begeleider is wel voldoende. De studieloopbaanbegeleider van Simon initieert de koppeling van Simon aan Nico. Zij neemt contact op met Nico, bespreekt de situatie en Nico stemt toe. De studieloopbaanbegeleider geeft deze koppeling door aan het stagebureau waarmee de koppeling wordt geformaliseerd. Zij stellen Simon middels een e-mail op de hoogte. De studieloopbaanbegeleider kan dit doen omdat haar positie op de lerarenopleiding haar in staat stelt op deze manier in te grijpen. Simon is niet op de hoogte van de manier waarop de koppeling tot stand is gekomen, hij zegt: *ik heb een mailtje gehad van het bureau extern dat ze een stageplaats voor mij hadden gevonden. Daarna wist ik van de school, dat heb ik eerst opgezocht op internet, ik wist natuurlijk niet welke vestiging het was. (...) Toen had ik een gesprek met Nico, en die had al allerlei informatie gehad dus die vroeg aan mij wat er dan ongeveer mis was gegaan en wat hij dan wist en wat hij ervan verwachtte, voordat we überhaupt konden beginnen.*

Doel van de begeleiding

Nico voornamelijk gericht op transformatie en praktische ondersteuning.

Simon noemt doelen mbt acquisitie, praktische ondersteuning en transformatie.

Nico heeft een voorgesprek over de doelen van zijn begeleiding met de 1^e lijn beg. van de opleiding (SLB-er). Met Simon spreekt hij alleen over de leerdoelen van Simon, niet de doelen voor de begeleiding.

In elk interview noemen Nico en Simon verschillende concrete doelen voor de begeleiding.

	1	2	3	4
N	transformatie prakt onderste waarderen	transformatie prakt onderste	acquisitie transformatie	transformatie prakt onderste waarderen
S	acquisitie prakt onderste waarderen	acquisitie transformatie prakt onderste waarderen	acquisitie transformatie prakt onderste	acquisitie transformatie prakt onderste

Nico

Vooraf heeft Nico met de slb-er besproken dat het van belang is dat hij Simon helpt om alle verplichte opdrachten uit te voeren (praktische ondersteuning) en om hem te helpen beter te reflecteren. Dit blijft de hele begeleiding een doel van Nico. Na het eerste gesprek met Simon ziet hij ook het doel om helder te krijgen wat nu precies de leerbehoefte is van Simon want dat is dan minder duidelijk dan hij op voorhand op grond van de informatie van de slb-er had verwacht.

Na de eerste weken zegt Nico dat Simon een *gesloten persoonlijkheid* heeft: *de vraag is, als er echt iets is, komt hij daar dan mee? Als hij ergens echt met een rotgevoel zit, is hij dan in staat om dat op tafel te leggen?* Hij noemt tijdens het traject vooral als doel voor de begeleiding om hem te bewegen naar meer openheid; *Ik probeer hem wel zo ver te krijgen dat hij dat misschien door moet zetten.*

Later in het traject noemt Nico ook het verwerven van vaardigheden en inzichten ten behoeve van het lesgeven op een leerplein als een van zijn doelen voor de begeleiding (acquisitie). Hij zegt daarover bijvoorbeeld: *ik probeer hem tot een bepaald bewustwordingsproces te krijgen. (...) Hij ervaart het als chaos, dan probeer ik hem voor te spiegelen; 'is dat chaos voor de leerling'? Dat is de eerste vraag voor mij, vindt de leerling het chaos? De leerling is eigenlijk het toetspunt. Als jij het chaos vindt, dan zul je daar iets mee moeten. Maar moet je je les veranderen, je structuur veranderen, als de leerlingen tevreden zijn?*

Simon

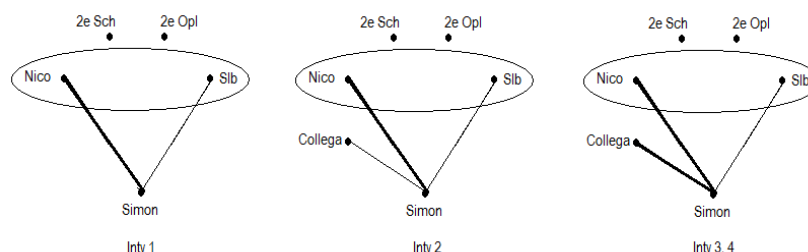
Over de bijdrage die Simon zou willen van de begeleiding zegt hij; *in ieder geval zorgen dat ik de verslagen maak.. en beter leren communiceren, dat is voor mezelf wel prettig.* Simon snapt niet goed waarom hij na de voldoende beoordeling zijn leerwerktraject nu moet vervolgen op deze manier, maar legt zich daarbij neer. Hij hoopt dat de begeleiding hem beter leert communiceren over zijn leertraject en hem ondersteund in het alsnog voldoen aan de eisen die de opleiding stelt aan het afronden van het laatste leerwerktraject.

In de loop van het traject noemt hij ook als doel voor de begeleiding om te helpen open te stellen. Ten aanzien van de doelen voor de begeleiding ten aanzien van het bijdragen aan acquisitie noemt hij vooral het werken op het leerplein: *nu geef ik bijvoorbeeld les op het leerplein (...) iemand waar je terecht kunt als je denkt, hm, hoe zou ik dat nou de volgende keer beter kunnen doen.*

Constellatie

3 ontwikkelingsrelaties: 1 sterk, 1 zwak, 1 varieert: van zwak naar sterk.

1 overlegrelatie



Op basis van de interviews zijn drie verschillende constellaties opgetekend gedurende het traject. Vanaf de start is Nico voor Simon een belangrijke sterke relatie, de slb-er is ook vanaf het begin een relatie van betekenis voor Simon, zij het op meer afstand en van minder betekenis. Na een paar weken heeft Simon ook een krachtige relatie met een collega van het leerplein. Nico zegt over de

relatie van Simon met de collega; *Ik spreek hem (Simon) tussendoor wat minder want het is een roker en ik niet. Dus hij staat wel heel veel bij mijn collega. Dat doet hij dus wel, die gebruikt hij nu ook om te begeleiden of aan te vragen, en die staat daar ook open voor.*

Expertise

**Begeleider wordt gezien als expert in beroep, begeleiding, en als levensexpert.
Lio wordt nergens als expert genoemd**

Nico wordt door de slb-er benaderd als begeleider omdat zij hem als een expert op het gebied van begeleiden beschouwd. Simon noemt Nico een expert in het vmbo-onderwijs en in het omgaan met leerlingen. Bij de start zegt hij over die vmbo-expertise dat deze expertise niet zo relevant is voor hem, hij ziet zichzelf meer als docent op havo/vwo.

Contact & Onderwerpen

**Formeel en informeel contact
Dagelijks informeel rondom en tijdens lesactiviteiten
Laatste maand geen afgezonderd gesprek op ingeroosterd begeleidingsmoment**

Traject	Contact	Toelichting
Wk 0-2	Op afspraak met 2en afgezonderd.	Afspraken over praktische zaken (hoeveel uren, lessen etc...) Leerdoelen van Simon Duiden van de afspraken over dit traject (vorig traject wel voldoende maar toch 'afgekeurd')
	Rondom lesactiviteiten (o.a. hele dag samen onderwijs verzorgen; Simon loopt hele dag mee met Nico)	Afspraken over praktische zaken. Uitleg manier van onderwijs verzorgen (leerplein) Vraag en antwoord over gang van zaken school
Wk 2-4	Af en toe op vast momenten met 2en afgezonderd	Feedback op handelen Simon Over Simon (persoonlijkheid/ontwikkeling) Gesprekken over de manier van onderwijs geven, het aansturen van zelfstandig werken van leerlingen (bv Is het wel goed om te verwachten van een leerling dat jij 100% van de tijd vindt dat ze aan het werk moeten zijn?)
	Regelmatig rondom lesactiviteiten in teamruimte.	Vragen beantwoorden/gang van zaken
	Regelmatig rondom lesactiviteiten op leerplein: Simon. Nico en andere betekenisvolle collega.	Over gang van zaken op school Over het leerpleinonderwijs Kletsen (ook elkaar voor de gek houden)
wk 4-9	Af en toe op vast moment met 2en afgezonderd	Over opdrachten die Simon moet maken. en over reflecteren Over Simon als persoon (dit moet vlgns Nico op vast moment maar lukt te weinig: <i>daar wil ik de tijd voor nemen. En als ik dan merk van dat zou niet lukken om welke reden dan ook, dan is het beter om het op te schorten dan kom laten we even 5 minuten bij elkaar gaan zitten en ... dat moet dus niet).</i>
	Regelmatig rondom lesactiviteiten in	Over de gang van zaken op school

	teamruimte.	Praten over de verplichte opdrachten
	Regelmatig rondom lesactiviteiten op leerplein: Simon. Nico en andere betekenisvolle collega.	Over gang van zaken op school Over vmbo en de manier van onderwijs verzorgen (zelfstandig werken op leerplein) Kletsen (ook elkaar voor de gek houden)
Wk 9-11	Regelmatig tijdens lesactiviteiten op leerplein en teamruimte rondom deze leaseactiviteiten (voor/na)	Over afronden van het traject (over beoordeling) Feedback op verzoek van Simon
	Regelmatig rondom lesactiviteiten op leerplein: Simon. Nico en andere betekenisvolle collega.	Over lesgeven Kletsen

Sturing

Sturing door Simon, door Nico, door slb-er, door opdrachten van de opleiding, door niemand en door beoordeling.

Bij aanvang van het traject beschrijven Nico en Simon dat de begeleidingsgesprekken zich kenmerken in sturing door geen van beiden. Beide wachten af in die gesprekken. Simon zegt daar bijvoorbeeld over: *En ik denk dat Nico afwachting is omdat ie ook al van tevoren had gezegd 'jij bent degene die iets inbrengt en jij zal ook duidelijk moeten maken wat je daarmee wilt. Maar gevoelsmatig..., alles wat ik in wilde brengen had ik al op papier gegeven. Ik had zoiets van, dat is wat ik wil bespreken, nou, en hoe dat verder uit moet pakken, daar had ik me nog niet echt... Wat ik tot nu toe heel erg gewend ben is dat ik een vraagstelling inbreng en misschien kort zeg wat ik er zelf over denk, en dan word je meteen overladen met adviezen of tips.* Nico zegt over zijn afwachting houding en het daardoor niet sturen in de gesprekken bij aanvang: *als je hem de ruimte geeft om te laten bewijzen dat hij wel dingen kan. En dat heeft ook wel te maken met zo'n vervolgstage natuurlijk, zo'n tweede ronde eindstage. Maar nu minder dan de gebruikelijke sturing... normaal stuur je even bij zo'n aanvangsperiode van zo'n stage denk ik, nu niet.*

De opdrachten en de voortgang daarop sturen voor een deel de invulling van de begeleidingsgesprekken, en met name ook de beoordeling daarvan en van het traject. Simon zegt dat het afronden van het traject leidend is voor de manier waarop hij in het traject staat. Hij wil best graag leren, maar wil vooral dat het traject gaat voldoen aan de eisen van de opleiding, en dat de beoordeling positief is. Als voorbeeld van hoe dit zijn gedrag bepaald geeft als voorbeeld hoe hij omgaat met een opmerking die Nico bij de tussenbeoordeling maakt over zaken waar hij aan moet werken en waar Simon het niet mee eens is: *ik zat het een beetje uit, aan de ene kant is het voldoende. Als het nou echt onvoldoende was en je wordt er door benadeeld, dan denk ik dat je belangen wat anders liggen. Misschien omdat ik ergens denk van nou, volgens mij maak ik er meer van dan dat er bedoeld is, misschien maak ik het erger dan hij het gewoon bedoelt, en komt het op mij een beetje onhandig over of zo. En ik vroeg me ook af wat ik daarmee zou bereiken dan verder. Het zijn alleen van die momenten dat ik denk, huh?*

Nico stuurt in de gesprekken op het praten over Simon als persoon, Simon stuurt in de gesprekken op het praten over het lesgeven op het leerplein.

De slb-er stuurt de beoordelingsgesprekken en stuurt op de opdrachten.

Functies

Meest beschreven functies gastheer en leermeester.

Als leermeester vooral feedback geven, maar ook onderwijzen over leerpleinonderwijs

	1	2	3	4
Nico:	gastheer	gastheer	gastheer	gastheer
	leermeester	leermeester	leermeester	leermeester
			raadgever	
Simon	gastheer	gastheer	gastheer	gastheer
	leermeester	leermeester	leermeester	leermeester
			raadgever	
			rolmodel	

Nico is het gehele traject als gastheer bezig met de weg wijzen in de school en de organisatie van het leerpleinonderwijs. Verder geeft hij feedback op het functioneren van Simon, Simon geeft voornamelijk aan waar hij feedback op wil krijgen. Verder bespreken ze het onderwijs zoals Nico dat verzorgt. Simon heeft minder affiniteit met het zelfstandig werken door leerlingen, en Nico legt hem veel uit over de manier waarop ze dat op school doen en de keuzen die hij daarbij maakt. Samen met de collega legt Nico bijvoorbeeld uit over: *leerlingen te motiveren hoewel ze eigenlijk hun eigen tempo moeten bepalen.*

Simon zegt halverwege het traject dat Nico voor hem als voorbeeld functioneert in het omgaan met leerlingen (rolmodel). Hij stelt echter nadrukkelijk dat hij Nico niet als rolmodel ziet wat betreft het lesgeven; *ik heb nog steeds het idee dat ik niet zo op mijn allerbest ben op het vmbo. Dat is dus denk ik niet zo handig om dat als rolmodel te hebben. Ik vind hem een vmbo docent. Voor mij persoonlijk is dat niet zinvol. Ik denk wel dat hij een rolmodel kan zijn voor mensen die graag les willen geven op een vmbo.*

Daarnaast geeft Nico als raadgever advies over hoe Simon om moet gaan met het maken van de verplichte reflectieverslagen.

Beoordeling

Begeleider beoordeelt samen met slb-er en beide evaluaties zijn positief.

Nico beoordeelt samen met de slb-er van Simon en beide beoordelingen zijn positief, de eerste beoordeling bestaat enkel uit een gesprek, na het tweede wordt ook een verslag geschreven door Nico. De slb-er voert de regie over de beoordelingsgesprekken, zij loopt de lijst van de 7 competenties af en vraagt per competentie hoe Nico vindt dat Simon dat doet. Simon zegt daarover: *het gesprek was meer tussen Nico en X (slb-er), heel af en toe vroegen ze nog wel om verduidelijking. Dat vond ik wel apart.*

Uit de tussenbeoordeling komt een duidelijke opdracht. Nico zegt daarover: *uit de tussenevaluatie komt dat Simon eigenlijk wekelijkse reflecties zou moeten schrijven...dat komt er echter nog niet voldoende van. Ze spreken af dat het vaker moet gaan gebeuren om tot een voldoende beoordeling te komen.*

Oordelen

Oordelen neutraal en positief.

Nico vindt Simon als leraar *niet verkeerd*, zijn omgang met de leerlingen vindt hij in orde. Als persoon vindt Nico Simon *wat voorzichtiger*, en *gesloten*, en *hij is toch in zijn uitstraling wat mat*. Hij vindt dat Simon daar in moet groeien; *wat eenvoudiger misschien zelfs overkomen.*

Over de houding van Simon ten opzichte van dit verlengde traject is Nico licht positief; *misschien is hij bij het begin van de stage wel even negatief geweest, 'wat moet ik hier, ik ben het er helemaal niet mee eens, maar ja, ik moet het voor mijn papiertje'.* Terwijl hij nu toch volgens mij wel *zoiets heeft van nou, ik heb ook genoeg leermomenten.* Maar hij twijfelt halverwege het traject wel of Simon het waar gaat maken omdat hij bijvoorbeeld de verplichte reflectieverslagen nauwelijks maakt; *hij zal misschien best wel startbekwaam worden, maar of hij zich staande kan houden uiteindelijk dat vraag ik me heel soms wel af.*

Simon is positief over Nico als persoon en begeleider; *prettig, rustige man.* Een afwachterende begeleider: *ik heb wel het idee dat hij heel veel afwacht (...) hij zal mij niet uit de tent lokken, of hoe je dat wil noemen.* En een begeleider die veiligheid creëert. Hij noemt Nico bijvoorbeeld *een discrete man.* Als leraar vindt hij hem erg goed met leerlingen. Hij is meer neutraal over Nico's interesse in vernieuwing, hij zegt bijvoorbeeld; *hij is erg bezig met die leerontwikkelingen. Anders leren. Daar is hij in geïnteresseerd. (...) Het is gewoon een docent met een hele duidelijke mening daarover, en dat is natuurlijk altijd hartstikke mooi. Alleen het is niet mijn visie.*

Klik

Klik wisselend neutraal en positief

Beiden beschrijven de klik als neutraal tot licht positief. Nico zegt bijvoorbeeld; *het zou wel een werksamen-klik zijn maar dan niet een klik waarvan je zegt dat gaat gewoon heel soepel.* Simon noemt vooral de klik met de collega groot. Met deze collega brengt hij ook de pauzes door.

Opbrengst

Positief voor Simon: praktische ondersteuning, transformatie en acquisitie

Negatief voor Nico: welbevinden

Simon begint gefrustreerd aan het traject, hij snapt niet waarom hij deze verlenging van de opleiding moet uitvoeren en zijn interesse gaat niet uit naar het vmbo. Hij vindt Nico een echte vmbo-leraar en terugkijkend vindt dat hij daar weinig aan hem heeft gehad. Toch vindt hij dat door de begeleiding van Nico veel heeft geleerd over zelfstandig werken, en dat was tegen zijn verwachting in. Verder heeft hij van Nico geleerd om beter naar zijn eigen handelen te kijken en vindt hij dat hij is gegroeid in het communiceren. Daarnaast vindt Simon dat Nico hem heeft geholpen bij het functioneren op het leerplein en bij het uitwerken van de verplichte opdrachten. Opmerkelijk daarbij is dat de verplichting van de wekelijkse reflectieverslagen niet volledig is uitgevoerd (achteraf bleek dit geen probleem bij het afsluiten van het traject)

Van het begeleiden van Simon heeft Nico niets geleerd. Hij heeft het als een traject ervaren wat wel aardig verliep, maar geen bijdrage heeft geleverd aan zijn ontwikkeling als leraar, begeleider of als persoon. Hij noemt wel negatieve opbrengst als gevolg van de werkdruk, en hoe hij daardoor in de tweede helft zijn taak als begeleider niet helemaal heeft kunnen uitvoeren zoals hij graag had gewild. Hij had graag meer willen bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van Simon, maar dat vereist langere gesprekken met tweeën en dat kwam in de laatste weken niet meer tot stand: *in principe proberen we wel wekelijks te gaan zitten, maar afgelopen donderdag is dat ook weer niet doorgegaan omdat ik toen de schoolleiding moest vervangen...*

Epiloog

Simon rondt met dit traject zijn opleiding af en vindt een betrekking als leraar biologie op een vmbo-school. Nico blijft begeleider en begeleidt het volgende jaar Anneke.

A11. Traject Nico-Anneke

1^e lijn begeleider van de school:

Nico (♂, 50 jaar) werkt als docent voor de vakken biologie en scheikunde op een school voor VMBO-onderwijs in een kleine stad. Nico is een ervaren docent en begeleider en heeft diverse certificerings- en professionaliseringstrajecten gevolgd. Nico is een 'kartrekker' ten aanzien van het opleiden in de school en is betrokken bij een samenwerking tussen de scholengemeenschap met een wetenschappelijk instituut om een inductieprogramma voor nieuwe collega's te ontwerpen. Nico vervult diverse coördinerende taken in de school, en is te typeren als een docent die positief staat ten aanzien van onderwijsvernieuwing; hij verzorgt onderwijs gericht op ontwikkeling van zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid, en verzorgt zijn onderwijs voornamelijk in een leerplein-omgeving. Als begeleider typeert hij zichzelf als een begeleider die zich vooral richt op de ontwikkeling als persoon: *"voornaamste opbrengst is denk ik dat ze zichzelf leren kennen voor de groep"*

Leraar in opleiding

Anneke (♀, 21 jaar) is 4^e jaars-student van de reguliere opleiding tot leraar Biologie. Zij heeft het programma nominaal doorlopen en heeft haar eerdere leerwerktrajecten als positief en leerzaam ervaren en deze met een goede beoordelingen afgerond. Voorafgaand aan dit traject typeert zij zichzelf als voorstander van traditioneel overdrachtsonderwijs. Vooraf aan het traject heeft ze ten aanzien van de indeling nadrukkelijk de voorkeur aangegeven voor een traject op een Havo/VWO. Het is haar laatste leerwerktraject en alle voorgaande trajecten vonden plaats in het VMBO. Deze wens is echter niet gehonoreerd en ze is door het stagebureau van de lerarenopleiding gekoppeld aan deze school en aan Nico. Voor het kennismakingstraject is ze ontevreden over de plaatsing.

Afspraken

Het leerwerktraject zal het gehele schooljaar duren. Anneke verzorgt 6-8 uur per week zelfstandig onderwijs verzorgd (van aug tot juli). De school zorgt voor een 1^e lijn begeleider (spd) en voorziet in de roosters voor voldoende contactmomenten. De leraar in opleiding mag niet worden ingeroosterd op de instituutsdag waarop Anneke op de lerarenopleiding moet zijn. De leraar in opleiding moet haar leerdoelen vastleggen in een stageplan, dat voorafgaand aan het traject moet worden goedgekeurd door de lerarenopleiding en dat moet dienen als richtlijn voor het leren op de werkplek. Tijdens het traject moet Anneke reflectieverslagen maken en wekelijks opsturen naar de begeleiders van school en opleiding. Daarnaast moet Anneke verschillende opdrachten van de opleiding uitvoeren tijdens het werkplekleren, waaronder het opzetten en uitvoeren van een op de praktijk van de school gericht onderzoek. De begeleiding van deze taken wordt gezien als een taak van alle officiële begeleiders. De formele beoordeling van de producten ligt bij de lerarenopleiding. De formele beoordeling van het leerwerktraject moet twee momenten kennen; een tussenevaluatie en een eindevaluatie. Deze beoordelingen moeten volgen uit een gepland moment waaraan de student, een van de 2^e lijn begeleiders en de 1^e lijn begeleider van de school een bijdrage moeten leveren. Als uitgangspunt van deze beoordeling is er een op de SBL-competenties gericht beoordelingsformulier dat zowel door Anneke als Nico vooraf en onafhankelijk van elkaar dient te worden ingevuld.

Data

De data die tijdens dit traject zijn verzameld bestaat uit 6 interviews met Nico, 6 interviews met Anneke, twee opnames van een begeleidingsgesprek, een stageplan, 8 reflectieverslagen, een tussenbeoordeling en een eindbeoordeling. Beide respondenten zijn na elkaar op dezelfde dag geïnterviewd op 6 momenten verspreid over het jaar.

Chronologische opbouw data	
1.	Intv 1: Na 1 ^e kennismaking (in de eerste week)
2.	Stageplan
3.	Intv 2: 3 weken in het traject
4.	Reflectieverslagen 1, 2, 3
5.	Intv 3: 6 weken in het traject
6.	Reflectieverslagen 4, 5, 6, 7
7.	Intv 4: 4 maanden in het traject
8.	Reflectieverslag 8
9.	Tussenevaluatie
10.	Intv 5: 6 maanden in het traject
11.	Eindevaluatie
12.	Intv 6: 10 maanden in het traject (in laatste week)

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

1^e lijn school actief, 1^e lijn begeleiding opleiding actief bij de start

2^e lijn begeleiding school niet actief, 2^e lijn begeleiding opleiding af en toe actief

Informele begeleiding actief

Formeel is 1^e en 2^e lijn begeleiding georganiseerd, de 2^e lijn begeleider van de school is echter enkel op papier onderdeel van dit traject. Nico verzorgd samen met twee docenten en een technisch onderwijs assistent (toa) in een eigen gedeelte van de school (met eigen kabinet). In deze sectie is elk jaar plaats voor één leraar in opleiding in de eindfase (lio-aanstelling conform cao). Nico is dan de 1^e lijn begeleider van de school die formeel wordt toegewezen. Hij voert deze taak actief uit. In het begin van het traject is ook de 1^e lijn begeleider van de opleiding (studieloopbaanbegeleider) actief in dit traject.

De 2^e lijn begeleiding speelt nauwelijks een rol; de 2^e lijn begeleider van de school is helemaal niet betrokken bij dit traject, de 2^e lijn begeleider van de opleiding speelt een rol op afstand via kort overleg met Nico, en is betrokken bij de tussenbeoordeling. Anneke noemt geen bijdrage van de 2^e lijn begeleiding.

Naast de formele begeleiding van Nico, die door Anneke als de meest belangrijke begeleider wordt genoemd, zijn er ook informele begeleidingsrelaties tussen Anneke en leden van de sectie waarbinnen ze haar dagelijkse activiteiten ontplooit; ze noemt een van de twee docenten en de toa.

Keuzevrijheid

Nico: Begeleiderschap vrijwillig, Persoon opgelegd

Anneke: Begeleiding verplicht en Persoon van Nico opgelegd, relatie met Collega en toa vrijwillig.

Nico kiest zelf om begeleider te zijn en geeft dit door aan de 2^e lijn begeleider van de school. Hij zegt deze taak graag te vervullen en is ook betrokken bij het schoolbeleid rondom Opleiden in de School en het ontwikkelen van een inductieprogramma voor nieuwe collega's. Hij is graag begeleider van aankomende leraren en nieuwe collega's. Hij kiest niet voor de persoon, Anneke is door de opleiding geplaatst op het aanbod van de sectie.

Anneke is gekoppeld aan Nico en wordt ook geacht om zich door hem te laten begeleiden. Daarnaast gaat ze vrijwillig op ontwikkeling gerichte relaties aan met een collega uit de sectie en de toa.

Koppeling

Nico en Anneke zijn zonder bewuste interventie aan elkaar gekoppeld

Wel sprake van een bewuste koppeling van Anneke aan collega

Er is geen sprake van matches in de primaire begeleidingsrelatie, Nico en Anneke worden via een formele procedure aan elkaar gekoppeld. Anneke heeft voorafgaand aan de koppeling een uitdrukkelijke voorkeur kenbaar gemaakt ten aanzien van de schoolsoort, maar dit is niet gehonoreerd. Anneke is erg tevreden over de school en Nico, maar blijft ontevreden over de wijze van koppeling.

Nico past wel een vorm van matching toe waar hij als coördinator kan bepalen met wie Anneke samen een activiteit gaat uitvoeren in de school. Hij beschrijft hoe hij rondom een schoolactiviteit een bewuste koppeling heeft gemaakt van Anneke aan een bepaalde collega, en bewust niet aan een andere collega. Hij beargumenteert deze keuze vanuit het leren van Anneke, bij de ene collega verwacht hij een ontwikkelingsgerichte samenwerking, bij de ander voorziet hij een samenwerking die wel plezierig zal zijn, maar niet voldoende zal bijdragen aan haar ontwikkeling. Anneke noemt deze relatie overigens niet als belangrijke relatie in de interviews.

Bij de membercheck blijkt Anneke niet bewust van deze interventie van Nico, maar ze weet wel over welke samenwerking dit gaat. Ze geeft als reactie dat ze heeft geleerd van deze samenwerking, maar dan meer van het samen doen, dan dat ze deze persoon ziet als een persoon die direct bijgedragen heeft aan haar ontwikkeling.

Doel van de begeleiding

Nico voornamelijk gericht op transformatie, en van daaruit soms op acquisitie.

Anneke ziet bij aanvang vooral bevestiging en praktische ondersteuning als doel van begeleiding, later noemt ze steeds meer transformatie (in lijn met Nico).

Geen bewust gemeenschappelijk geformuleerde doelen voor de begeleiding.

Specifieke doelen per moment verschillend, en een reactie op situaties/gebeurtenissen.

In elk interview met Nico benoemt hij een of meerdere doelen van begeleiding. Anneke benoemt enkel bij interview 1, 2, 5 en 6 doelen voor de begeleiding. Bij 3 en 4 noemt zij wel doelen voor haar ontwikkeling los van de begeleiding (vooral acquisitie).

	1	2	3	4	5	6
N	acquisitie	transformatie	transformatie	transformatie	acquisitie	acquisitie
	transformatie	beschermen	beschermen	beschermen	transformatie	transformatie
	beschermen	prakt.onderst			beschermen	voorbereiden
					prakt.onderst	prakt.onderst
A	acquisitie	acquisitie	acquisitie	transformatie	transformatie	transformatie
	transformatie	waarderen	transformatie		prakt. onderst.	prakt. onderst.
	waarderen				waarderen	waarderen

Nico noemt in elk interview transformatie als centraal doel van begeleiding; “*het ontwikkelen van de persoon achter de docent*”. Hier merkt hij overigens over op dat hij het ontwikkelen van de persoon pas

als een echt reëel en haalbaar doel ziet bij voldoende beroepsbekwaamheid en dan met name ten aanzien van instructie en het omgaan met leerlingen; *“Je moet wel eerst les kunnen geven en orde kunnen houden”*. In het eerste interview noemt hij daarbij het ontwikkelen van beroepscompetenties (acquisitie) als algemeen doel van begeleiden, maar bij het tweede interview stelt hij dat dit bij het begeleiden van Anneke geen doel is voor zijn begeleiding omdat zij dat al voldoende bezit. In het vijfde interview noemt hij toch weer op acquisitie gerichte doelen ten aanzien van het verwerven van vakbekwaamheid. Dit naar aanleiding van een observatie waarin hij zich afvraagt hoe goed zij biologie-inhoud eigenlijk beheerst. Een ander doel dat hij noemt voor de begeleiding is het beschermen van Anneke. Dit doel heeft betrekking op verschillende situaties in de school (bv t.a.v. extra taken), het omgaan met gebeurtenissen in de privé-situatie, en opdrachten vanuit de opleiding (bv i.v.m. werkdruk). In het verlengde van dit laatste noemt hij ook praktische ondersteuning als doel in de vorm van het ondersteunen bij opdrachten van de opleiding; bijvoorbeeld door te helpen met plannen en meedenken over opdrachten van de opleiding. In het laatste interview noemt hij terugkijkend op het traject naast doelen gericht op acquisitie en transformatie ook het voorbereiden op de weerbarstige werkelijkheid na het traject.

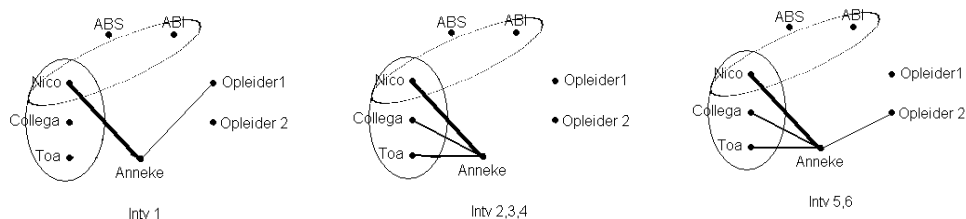
Anneke noemt in het eerste interview als doel van de begeleiding het bijdragen aan acquisitie van beroepscompetenties en het ondersteunen van persoonlijke groei (transformatie). Ze benoemt deze doelen echter nadrukkelijk in samenhang met waarden in de vorm van een wens tot bevestiging van Nico. Als een van de belangrijkste doelen van de begeleiding noemt zij het duidelijk worden waar ze staat, dat ze het wel kan, hoe goed ze is als docent, en waar ze nog aan moet werken (zowel t.a.v. beroepscompetenties als persoon). In het derde en vierde interview noemt ze weinig doelen voor de begeleiding. De begeleiding staat dan vooral in teken van emotioneel ondersteunen, en helpen omgaan met situaties (o.a. privéomstandigheden). In het vijfde interview noemt ze daarnaast als doel voor de begeleiding van Nico om haar te helpen bij de opdrachten van de opleiding. Terugkijkend noemt zij als belangrijkste doel voor begeleiding het ontwikkelen van haar persoonlijkheid als nodige voorbereiding op het uitvoeren van het beroep. Deze opvatting komt overeen met die van Nico, maar verschilt met haar ideeën bij de aanvang van het traject.

Tenslotte is het ten aanzien van de doelen opmerkelijk dat Anneke en Nico niet samen hebben gesproken over het doel van begeleiding in het algemeen of in het bijzonder. Beide verwoorden ten aanzien van de begeleiding verschillende doelen op de verschillende momenten, maar waar de beleving van de begeleiding en specifieke leerdoelen voor Anneke wel onderwerp van gesprek tussen beiden zijn geweest, is nergens op te maken dat het doel van de begeleiding is besproken. Wel zeggen beiden dat de begeleiding “vanzelf” ontstaat en een richting en invulling krijgt, daarover zijn volgens beiden geen afspraken gemaakt.

Constellatie

5 ontwikkelingsrelaties: 1 sterk, 2 zwak, 2 zeer zwak.

Op basis van de interviews zijn drie verschillende constellaties opgetekend gedurende het traject; één constellatie die geldt voor de start van het traject, één voor het midden van het traject en één voor de laatste fase waarin Anneke vooral in beslag wordt genomen door het uitvoeren van de opdrachten waaronder haar afstudeeronderzoek.



Nico beschrijft dat hij gedurende het traject veel contact heeft over de begeleiding met een collega en de toa met wie hij samenwerkt in de sectie waar ook Anneke een onderdeel van is tijdens het traject. Daarnaast heeft Nico overleg over het traject (weliswaar weinig) met de 2^e lijn begeleider van de opleiding, en niet met de 2^e lijn begeleider van de school. Nico bespreekt wel beleidszaken en de algemene organisatie met deze begeleider. Hij is echter werkzaam op een andere locatie van de school, en laat overzicht over de trajecten op deze locatie over aan Nico.

Anneke noemt vanaf het begin een sterke band met Nico en vanaf het tweede interview beschrijft ze ook een op haar ontwikkeling gerichte relatie met een collega en de toa uit het team. Verder noemt ze bij het eerste interview ook een zwakke relatie met een lerarenopleider (studieloopbaanbegeleider) met wie ze contact heeft over haar stageplan en de opdrachten. Bij de laatste interviews noemt ze een zwakke relatie met een andere opleider die haar begeleidt bij het praktijkonderzoek dat ze in de school doet als opdracht van de opleiding.

Expertise

Begeleider wordt gezien als expert in vak, beroep, begeleiding en als levensexpert.

Lio wordt nergens als expert genoemd

Zowel Anneke als Nico spreken over de begeleider als beroeps- en vakexpert en expert in het begeleiden. Daarnaast beschrijft Nico zichzelf als levensexpert, een expertise die hij niet alleen zegt in te zetten bij Anneke maar ook bij verschillende collega's en bij zijn eigen leerlingen en hun ouders. Hij vertelt dat mensen hem vaak betrekken bij hun persoonlijk problemen en dat hij ze daar ook vaak goed bij kan helpen. Dit beeld komt overeen met de ervaring van Anneke, zij ziet Nico als een expert in het omgaan met moeilijke persoonlijke situaties. Zij beschrijft dit terugkijkend in het laatste interview als het meest bijzondere element van Nico, een expertise die ze niet heeft gezien bij eerdere begeleiders.

Anneke vertelt wel dat ze Nico ziet als een goede leraar met veel inhoudelijke kennis, maar deze expertise komt in dit traject niet veel ter sprake; pas op het einde van het traject zijn er een aantal begeleidingsgesprekken waar het over het vak biologie gaat.

Contact & Onderwerpen

Formeel en informeel contact

Dagelijks veelvuldig informeel contact rondom lesactiviteiten en in pauzes

In laatste periode weinig contact op formeel (ingeroosterd) moment

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 0-1	Op afspraak met 2en afgezonderd.	Afspraken over praktische zaken Anneke licht verwachtingen opleiding toe
	Voor en na lesactiviteiten in teamruimte.	Vraag en antwoord over gang van zaken school Uitwisselen ervaringen
Wk 1-3	Voor en na lessen in teamruimte	Vraag en antwoord over lesmethoden, gang van zaken Anneke vertelt ervaringen (hart luchten)
	Gedurende de dag in teamruimte en docentenkamer	Kletsen over privé zaken
Wk 3-6	Voor en na lessen in teamruimte	Vraag en antwoord over gang van zaken school Anneke vertelt ervaringen
	In pauzes in teamruimte en docentenkamer	Kletsen over privé zaken
	Regelmatig op vast rooster moment met 2en afgezonderd.	alleen in lange ingeroosterde gesprekken: Analyse persoonlijkheid van Anneke en gevolgen voor handelen (in school)
Mnd 1-4	Voor en na lessen in teamruimte	Vraag en antwoord over gang van zaken school Anneke vertelt ervaringen Feedback op activiteiten Anneke (op haar initiatief)
	In pauzes in teamruimte en docentenkamer	Kletsen over privé zaken
	Wekelijks op vast rooster moment met 2en afgezonderd.	alleen in lange ingeroosterde gesprekken: Analyse persoonlijkheid van Anneke en gevolgen voor handelen (in school maar ook privé)
Mnd 4-6	Voor en na lessen in teamruimte	Vraag en antwoord over gang van zaken school Anneke vertelt ervaringen
	In pauzes in teamruimte en docentenkamer	Feedback op activiteiten Anneke (ook tussen evaluatie) Veel praten over privé omstandigheden
	Regelmatig op vast rooster moment met 2en afgezonderd (als uitkomt en nodig is)	alleen in lange ingeroosterde gesprekken: Analyse persoonlijkheid van Anneke en gevolgen voor handelen (school + privé + grenzen stellen)
Mnd 6-10	Voor en na lessen in teamruimte	Vraag en antwoord over gang van zaken school Anneke vertelt ervaringen
	In pauzes in teamruimte en docentenkamer	Feedback op activiteiten Anneke (ook eind evaluatie) Aandacht voor opleidingsopdrachten
	Heel af en toe op vast rooster moment met 2en afgezonderd (als uitkomt en nodig is)	Analyse persoonlijkheid van Anneke en gevolgen voor handelen (school + privé + grenzen stellen)

Sturing

Sturing door Anneke, door Nico, door de opleiding en een specifieke opleider, en door beoordeling.

Anneke beschrijft in de eerste twee interviews sturing van Nico op de invulling van de begeleiding en op haar handelen. Het betreft hier echter niet daadwerkelijke sturende acties van Nico maar de sturing volgt uit de manier waarop zij haar keuzen laat afhangen van wat zij denkt dat Nico zou willen; hij is haar begeleider en ook haar belangrijkste beoordelaar en ze wil hem zoveel mogelijk gunstig stemmen. Ze vraagt overigens niet direct naar wat hij wil, maar probeert dat in te schatten, en hoopt dat het haar snel duidelijk wordt. Na het tweede interview noemt ze dit niet meer; Nico heeft dan al gezegd dat hij haar een goede docent vindt, en ze vertrouwt dan al op een goede afloop van de stage. Maar niet alleen de toekomstige beoordeling door Nico heeft een sturend effect op de activiteiten die ze ontplooit, ditzelfde geldt ook voor beoordeling door de opleiders van de lerarenopleiding. Zo beschrijft Anneke in het derde interview dat ze naar aanleiding van een eigen leervraag een afspraak heeft gemaakt met de school over extra activiteiten, maar een lerarenopleider op de opleiding adviseert haar ongevraagd, maar met klem, om deze activiteit af te zeggen en meer tijd te besteden aan het uitvoeren van een opdracht die hij voorschrijft. Ze is het niet eens met dit advies maar volgt het wel op want ze stelt dat deze opleider haar later nog wel moet beoordelen.

Gedurende de gehele stage stelt Anneke dat ze de inhoud (onderwerp) van de begeleidingsgesprekken bepaalt. Ze maakt voor de ingeroosterde lange sessies een agenda die is gebaseerd op haar begeleidingsbehoeften en geeft in de reflectieverslagen aan waar ze het over wil hebben. Verder bepaalt ze de inhoud doordat veel begeleidingsmomenten voornamelijk bestaan uit het beantwoorden van haar vragen. Naar welke aandachtsgebieden of leerdoelen die inhoud leidt wordt volgens Anneke echter vooral gestuurd door Nico. Zij ervaart dat Nico haar via vragen en opmerkingen stuurt naar een inzicht, naar specifiek handelen of naar bepaalde aandachtspunten of leerdoelen. (dit bespreekt ze als zeer waardevol en belangrijk)

Verder spreekt Anneke (vanuit een negatief sentiment) over sturing door de opleiding op een aantal keuzen die ze maakt voor activiteiten op de school. In de eerste interviews beschrijft ze hoe die sturing voltrekt middels de vele verplichte opdrachten en voorschriften, en in de laatste twee interviews beschrijft ze de sturing op haar activiteiten vanwege de grote werkdruk die volgt uit het onderzoek en de verplichte opdrachten van de opleiding.

Nico beschrijft in de eerste interviews dat hij vooralsnog alle sturing bij Anneke laat. In het eerste interview zegt hij nog op zoek te zijn naar meer bevestiging van zijn eerste indruk dat ze al goed is in lesgeven, en de omgang met leerlingen en collega's. In het tweede interview vindt Nico deze indruk bevestigd en acht hij haar heel goed in staat om haar eigen ontwikkeling te sturen ten aanzien van de beroepsvaardigheden. Ten aanzien van het lesgeven zelf laat hij de sturing dan ook bij Anneke liggen, als zij daar nog iets wil vindt hij dat prima, maar hij ziet daar geen sturende rol voor zichzelf. Hij vermoedt dat hij nog wel een sturende rol zal hebben in haar persoonlijke ontwikkeling maar weet in het begin nog niet hoe dat eruit zal gaan zien, of waar dat precies betrekking op zal hebben. Na het tweede interview heeft er een heel persoonlijk gesprek plaatsgevonden waarin Nico wel een idee heeft waar zij aan moet werken en daar zal hij de begeleiding verder naar toe sturen, voor zover dat tenminste niet volgt uit wat Anneke zelf inbrengt. Als het niet vanzelf komt zal hij daar op aansturen en haar ook sturen naar de ontwikkeling die hij voor ogen heeft.

Opnamen van 2 begeleidingsgesprekken laten zien dat Anneke de gesprekken leidt, zelf onderwerpen agendaert waarin ze vooral praktische en organisatorische vragen stelt waarop Nico antwoord geeft vaak gekoppeld aan tips voor haar handelen. Daarbij verdiept hij het gesprek vooral door vragen naar haar motieven en ervaringen en leidt hij haar naar conclusies over haar eigen rol of perceptie.

Beoordeling

Begeleider beoordeelt en is positief

Nico heeft een formele taak als beoordelaar. In aanwezigheid van de 2^e lijn begeleider van de lerarenopleiding houdt hij samen met Anneke een tussenbeoordeling op basis van een door de opleiding voorgeschreven document waarin de competenties in rubrics en niveaus zijn verdeeld. Dit zelfde document is ook uitgangspunt voor de eindbeoordeling die hij zonder bijdrage van de algemeen begeleiders samen met Anneke uitvoert. Opmerkelijk is dat hij na 6 weken al zeker weet dat de eindbeoordeling positief zal uitvallen tenzij er iets onverwachts zal voorvallen, en dat hij bij de tussenbeoordeling al van oordeel is dat Anneke al startbekwaam is en het eindniveau van de lerarenopleiding al heeft aangetoond.

Anneke is volledig op de hoogte van zijn oordeel en ervaart de beoordelingen als een bevestiging van wat al duidelijk was. Opmerkelijk is dat het stageplan bij de eindbeoordeling niet als uitgangspunt dient maar enkel weer ter sprake komt om het oordeel te bevestigen; *“En toen hebben we het stageplan er nog eens bij gepakt om te kijken of ik alles gedaan heb”*.

Oordeel

Oordelen vanaf start zeer positief

Nico is vanaf de eerste ontmoeting erg positief over Anneke. Hij geeft in de interviews voortdurend blijk van een erg positief oordeel over haar kwaliteiten als docent, haar opstelling als collega, haar open persoonlijkheid, haar gevoel voor humor, haar inzet en leergierigheid. Nico vertelt in het eerste interview over de positieve 1^e indruk die ze maakt; hij was zelf verlaat voor het kennismakingsgesprek en trof haar desondanks heel vrolijk pratend in de docentkamer. Hij vindt dat dit haar typeert.

Nico vindt haar dermate geschikt dat hij wil dat ze een aanstelling krijgt binnen de sectie, hij zet zich daar voor in, maar helaas laat het personeelsplaatje die aanstelling niet toe.

Anneke is ook vanaf het begin positief over Nico, ze vindt hem een inspirerende docent, een goede begeleider en een bijzonder aangenaam persoon. En hoewel ze vooraf eigenlijk niet positief staat tegenover minder traditionele onderwijsvormen of nog een traject in het VMBO, is al na de eerste week erg positief over de vorm van onderwijs op de school. De ervaring heeft er uiteindelijk voor gezorgd dat haar voorkeur uitgaat naar een aanstelling in VMBO.

Over de 1^e kennismaking vertelt Anneke dat ze te vroeg was op deze school waar ze echt niet naar toe wilde. Dat Nico er niet was toen het kennismakingsgesprek moest beginnen vergrootte haar frustratie, ze moest wachten in de aula. Toen ze zat te wachten kwamen er een paar leraren van de school voorbij die haar meenamen naar de lerarenkamer waar zij met taart iets gingen vieren. De sfeer was volgens Anneke heel leuk, en zorgde ervoor dat ze ook vrolijk werd en niet meer bezig was met het wachten op een begeleider op een school waar ze niet wilde zijn. Toen Nico naar de docentkamer kwam om haar te zoeken was ze intussen erg vrolijk geworden.

Functies

Meest centrale invulling is de functie van raadgever door emotionele ondersteuning Daarnaast als leermeester feedback geven op verzoek van Anneke

vlgs	1	2	3	4	5	6
Nico	gastheer	gastheer	gastheer	gastheer	gastheer	gastheer
		leermeester	leermeester	leermeester	leermeester	leermeester
		raadgever	raadgever	raadgever	raadgever	raadgever
			rolmodel	rolmodel		.
Anneke	gastheer	gastheer	gastheer	leermeester	gastheer	leermeester
		leermeester	leermeester	raadgever	leermeester	raadgever
		raadgever	raadgever		raadgever	
			rolmodel			

De eerste paar weken dient de begeleiding vooral om Anneke te helpen met de weg vinden in de school; Anneke stelt vooral veel praktische vragen en Nico vertelt wat hij denkt dat zij moet weten en beantwoordt haar vragen over de school, de dagelijkse gang van zaken, de manier van onderwijs verzorgen, en over verwachtingen over haar gedrag in de school. Verder observeert hij haar onaangekondigd en gedurende korte perioden. Dit kan makkelijk doordat er een teamruimte is waar alle lesruimten op uitkomen. Dit observeren is voor hem van belang omdat hij zo snel mogelijk een goed beeld wil krijgen van Anneke als docent en als persoon. En dat beeld krijgen wordt door Anneke ook als belangrijke behoefte aangemerkt, zij wil dat zo snel mogelijk duidelijkheid krijgen over hoe alles zal gaan, maar ook over wat Nico van haar vindt en wat zijn verwachtingen zijn over het verloop van haar leerwerktraject. Het stageplan is bij aanvang geen gespreksonderwerp. Pas na drie weken krijgt Nico het, leest hij het ter kennisgeving, maar het komt pas weer terug bij de indevaluatie.

Het midden van het traject (maand 2 t/m 6) bestaat de begeleiding uit zowel het beantwoorden van vragen, en feedback geven op inbreng van Anneke over haar ervaringen in de praktijk als docent en als persoon. Dit laatste heeft zowel betrekking op haar karakter (bv perfectionistische houding) als situaties in haar privé situatie (bv relatie). Emotionele ondersteuning (bv bespreken van gevoelens) staat centraal alsmede adviseren (welke keuzen te maken), strategieën bieden (bv eigen ervaringen vertellen) en juiste houding tonen (bv hoe je je opstelt tegenover reacties van collega's). Verder beschermt Nico Anneke, bijvoorbeeld tegenover teveel vraag uit de school of opleiding.

De laatste 2 maanden bestaat de begeleiding uit feedback waarbij het weinig gaat over het lesgeven, af en toe over haar ervaringen als persoon en regelmatig over de opdrachten van de opleiding en hoe daarmee om te gaan. Nico denkt mee en helpt. Anneke waardeert vooral zijn hulp in het afbakenen van de tijd die ze erin stopt en het zien dat "*goed is goed*", ofwel dat ze op een bepaald moment moet afronden en maar genoeg moet nemen met eventuele tekortkomingen. Verder is de carrière na de opleiding een onderwerp van de begeleiding; Nico ondersteunt bij het zoeken naar een aanstelling, eerst binnen de school en daarna daarbuiten als een aanstelling in de school van Nico niet mogelijk blijkt.

Klik

Optimale klik vanaf 1^e moment tot einde

Vanaf de start van het traject spreken Nico en Anneke over een optimale klik als persoon en als leraar. Nico vertelt dat hij de klik met Anneke als heel bijzonder ervaart en slechts eenmaal eerder zo'n goede klik had (op meer dan 20 begeleidingsrelaties). Ook Anneke stelt dat ze niet eerder zo'n goede band had met een begeleider of een opleider.

Bij hun eerste ontmoeting is de sfeer meteen uitstekend terwijl Anneke toch met tegenzin naar de school gaat omdat zij liever naar een Havo/VWO was gegaan. Ze zeggen elkaar goed te begrijpen en waarderen de humor van elkaar. Beiden zeggen dat er veel wordt gelachen en de veelvoudige omgang wordt getypeerd als gezellig. Maar niet allen klikt het tussen Anneke en Nico, ook zeggen ze beiden dat het uitermate goed klikt tussen Anneke en de collega's waarmee Nico samen in een team werkt.

Opbrengst

Positief voor Anneke: transformatie, welbevinden, acquisitie en praktische ondersteuning

Positief voor Nico: welbevinden: plezier en voldoening

Geen enkele negatieve opbrengst van de begeleiding genoemd

Anneke noemt als positieve gevolgen van de begeleiding voornamelijk transformatie als opbrengst (ze vindt dat ze door de begeleiding als persoon enorm is gegroeid. Daarnaast heeft ze wel een aantal beroepsvaardigheden verbeterd naar aanleiding van feedback van Nico en noemt ze veelvuldig praktische ondersteuning als bijdrage van de begeleiding.

Ze zegt eveneens dat ze veel geleerd heeft ten aanzien van het lesgeven zelf, door elke week zelfstandig lessen te geven aan eigen klassen (zelf verantwoordelijk zijn). Verder stelt ze terugkijkend dat het overleg met de toa en de collega ook heeft bijgedragen aan groei in het verzorgen van onderwijs en vooral ook in het omgaan met individuele leerlingen. Ze noemt de directe bijdrage van Nico aan deze opbrengst klein. De bijdrage van Nico aan haar ontwikkeling in het lesgeven zelf, ziet ze als een indirect gevolg van de grote bijdrage die heeft geleverd aan haar ontwikkeling als *“persoon achter de docent”*.

De begeleiding heeft voor Anneke geen enkel negatief gevolg gehad, ze noemt de begeleiding perfect. Wel noemt Anneke negatieve opbrengst van de sturing op activiteiten vanuit de opleiding (middels opdrachten). Deze verplichte opdrachten kostten haar veel tijd, en ze vindt de leeropbrengst van de opdrachten en het onderzoek minimaal. De tijdsdruk belemmerende haar echter wel in het ontplooiën van extra activiteiten naar aanleiding van haar eigen leerbehoeften en bij het leren van het participeren in de dagelijkse gang van zaken op de school. Ze vindt het frustrerend dat ze een aantal activiteiten heeft moeten laten liggen omdat ze andere opdrachten moest doen die volgens haar nauwelijks iets opleverden (bv methodevergelijking).

Nico noemt als positieve opbrengst het plezier dat hij heeft gehad aan het omgaan met Anneke, en dat hij het als erg prettig heeft ervaren om haar te hebben kunnen helpen. Het heeft hem veel voldoening gegeven en draagt bij aan de motivatie voor het begeleiden van een volgende leraar in opleiding. Opvallend is dat hij nadrukkelijk stelt dat hij van het begeleiden van Anneke niets heeft geleerd; niet als docent, niet als begeleider en niet als persoon. Het begeleiden van Anneke stelde hem nergens voor een inhoudelijke of persoonlijke uitdaging.

Epiloog

Nico is blijven proberen om Laura in de school binnen te halen, maar zonder gevolg. Anneke is na de vakantie begonnen op een andere school en heeft inmiddels een vaste aanstelling. Anneke en Nico hebben contact gehouden en spreken elkaar nog regelmatig.

A12. Traject Nico-Els

1e lijn begeleider van de school:

Nico (♂, 51 jaar) werkt als biologie- en scheikundeleraar op een school voor VMBO-onderwijs in een kleine stad. Nico is een ervaren leraar en begeleider. Hij begeleidt al 12 jaar leraren in opleiding en nieuwe collega's. Nico is sterk betrokken bij een samenwerking van de school met een wetenschappelijk instituut om een inductieprogramma voor nieuwe collega's te implementeren. Verder vervult Nico diverse coördinerende taken in de school, en is hij te typeren als een docent die positief staat ten aanzien van onderwijsvernieuwing; hij verzorgt onderwijs gericht op ontwikkeling van zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid, en verzorgt zijn onderwijs voornamelijk in een leerplein-omgeving. Het voorgaande jaar heeft Nico Anneke begeleid wat hij als zeer positief heeft ervaren.

Leraar in opleiding:

Els (♀, 25 jaar) is 5^e jaars-student van de reguliere opleiding tot leraar Biologie. Ze heeft de eerste drie jaren van de opleiding voorspoedig doorlopen. Daaropvolgend heeft ze gekozen haar studie gedurende een jaar te onderbreken om te reizen. Het jaar voorafgaand aan dit traject was ze op wereldreis, ze heeft zich via internet aangemeld voor een leerwerkplek, en het eerste contact met Nico is via e-mail verlopen. Het traject start met het nieuwe schooljaar in augustus, Els is eind juli pas terug in Nederland.

Ze heeft positieve maar ook negatieve ervaringen met begeleiders. Over haar ervaring in het voorgaande traject zegt ze: *“bij mijn vorige begeleider was het wel vaak, als ik dan een gesprek had, dan kreeg ik weer zo'n zucht en dan had ze geen tijd en dan was het druk”*. Verder heeft Els zich via een minor 'special-needs' verdiept in zorgleerlingen en gaat haar voorkeur uit naar lesgeven op een VMBO. De afspraken over het traject en het eerste contact met Nico is tot stand gekomen via e-mail. Dit omdat zij vanwege haar wereldreis niet in het land was. Els komt eind juli terug en start het leerwerktraject eind augustus.

Afspraken

De scholengemeenschap heeft de afgelopen jaren een samenwerking met een lerarenopleiding onderhouden die was gericht op het professionaliseren van het opleiden in de school. In 2009 verandert het overheidsbeleid en doet de accreditatie voor opleidingsscholen zijn intrede. Net na de start van het traject van Els besluit het schoolbestuur waar deze school onder valt dat een aantal van haar scholen een traject gaat doorlopen voor de eerste accreditatietranche van de NVAO, maar niet de school waar Nico werkt. Deze school gaat zich enkel richten op verdere professionalisering van een inductieprogramma voor nieuwe collega's. Hiertoe bestaat een samenwerking met de lerarenopleiding en met een wetenschappelijk instituut. Als gevolg van het niet deelnemen aan de NVAO-accreditatie wordt de status van het partnerschap gedurende het traject onduidelijk.

Bij aanvang van het leerwerktraject van Els is er de afspraak van een begeleidingsstructuur die 1^e en 2^e lijn begeleiding van de school en van de opleiding organiseert. In de loop van het jaar wordt als gevolg van het bestuursvoornemen gekozen om de bestaande afspraken te verlaten. De 2^e lijn begeleiders zijn niet langer beschikbaar voor leraren in opleiding, en zijn alleen nog maar actief bij het inductieprogramma van de nieuwe collega's.

Het traject van Els zal een jaar duren waarin Els gedurende 6 tot 8 uur per week zelfstandig onderwijs verzorgd (van aug tot juli). De school zorgt voor een 1^e lijn begeleider en voorziet in de roosters voor voldoende contactmomenten. Bij de aanvang is er ook 2^e lijn begeleiding georganiseerd volgens afspraak, maar deze afspraak veranderd en de 2^e lijn begeleiders worden uit hun taak teruggetrokken.

Els mag niet worden ingeroosterd op de instituutsdag waarop de ze op de lerarenopleiding moet zijn. De leraar in opleiding moet leerdoelen vast hebben gelegd in een goedgekeurd stageplan voorafgaand aan het traject, moet wekelijks gemaakte reflectieverslagen naar de begeleiders sturen, en moet opdrachten van de opleiding uitvoeren op de werkplek (waaronder afstudeeronderzoek). De formele beoordeling van het leerwerktraject moet twee momenten kennen; een tussen- en een eindbeoordeling. Hierbij moet naast de 1^e lijn begeleider, een van de 2^e lijn begeleiders een bijdrage leveren. Als de structuur van algemene begeleiders wordt opgeheven wordt besloten dat de beoordeling wordt uitgevoerd door Nico en door de studieloopbaanbegeleider van Els op de lerarenopleiding. Als uitgangspunt van deze beoordeling is er een op de SBL-competenties gericht beoordelingsformulier dat zowel door Els als Nico vooraf en onafhankelijk van elkaar dient te worden ingevuld.

Data

De data die tijdens dit traject zijn verzameld bestaan uit 5 interviews met Nico, en 5 met Els, twee opnames van een begeleidingsgesprek, een stageplan, 16 reflectieverslagen, 15 doel-verslagen (beschouwingen op voortgang leerdoelen van Els), en tussen- en eindbeoordelingen geschreven door Els, Nico en de studieloopbaanbegeleider. Beide respondenten zijn na elkaar op dezelfde dag geïnterviewd op 5 momenten verspreid over het jaar.

Chronologische opbouw data
1. Stageplan
2. Intv 1: Na 1 ^e kennismaking (in tweede week)
3. Weekreflectie 1 t/m 8
4. Doelverslag 1 t/m 7
5. Gespreksopname 1
6. Intv 2: 2 mndn in het traject
7. Weekreflectie 9 t/m 14
8. Doelverslag 8 t/m 12
9. Gespreksopname 2
10. Intv 3: 5 mndn weken in het traject
11. Tussenbeoordelingen (3x)
12. Weekreflectie 13 t/m 15
13. Doelverslag 12 t/m 14
14. Intv 4: 8 maanden in het traject
15. Weekreflectie 16
16. Doelverslag 15
17. Eindebeoordelingen (3x)
18. Intv 6: 10 maanden in het traject (week na traject)

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

1^e lijn school actief, 1^e lijn begeleiding opleiding actief in overleg

2^e lijn begeleiding slecht kort aanwezig, nergens actief,

Informele begeleiding actief

Waar eerder een vaststaande organisatie van begeleiding op de school aanwezig was, is kort na aanvang van het leerwerktraject van Els niet duidelijk hoe met deze afspraken zal worden omgegaan en gaandeweg wordt de begeleiding gereduceerd tot enkel 1^e lijn begeleiding. Er zijn geen 2^e lijn begeleiders actief betrokken geweest bij het traject van Els.

Els vertelt dat ze gaandeweg het traject ook sprake is van informele relaties. Ze noemt informele begeleidingsrelaties met collega's binnen en buiten de sectie en met een opleider die haar begeleidt op de opleiding maar die op haar verzoek ook een inbreng heeft met betrekking tot haar leerwerktraject.

Keuzevrijheid

Nico: Begeleiderschap vrijwillig, Persoon opgelegd.

Els: Begeleiding verplicht en Persoon van Nico opgelegd.

Relatie met collega's en opleider vrijwillig.

Nico kiest zelf voor het begeleiderschap, Els wordt aan hem gekoppeld door de lerarenopleiding. Els is tijdens de aanmeldingsperiode in het buitenland. Na haar vraag om een leerwerkplek via e-mail, wordt ze door de opleiding gekoppeld aan de school en daarmee aan Nico. Ze heeft een voorkeur voor een traject aan een school voor VMBO en deze wens wordt gehonoreerd.

De relaties met de collega's zijn vrijwillig. De relatie met de opleider die op een bepaald moment betrokken is bij haar leerwerktraject is vrijwillig.

Koppeling

Enkel bewuste koppeling op vak

Nico en Els zijn aan elkaar gekoppeld door de opleiding. Er is geen sollicitatiegesprek geweest omdat Els nog in het buitenland was. Hoewel Nico het traject positief heeft ervaren zegt hij bij de terugblik toch dat hij het sollicitatiegesprek heeft gemist als start van een relatie en als mogelijkheid om 'nee' te zeggen, ondanks dat hij achteraf zeker weet dat hij geen 'nee' tegen de begeleiding van Els zou hebben gezegd.

Doel van de begeleiding

Nico voornamelijk gericht op transformatie, later doorgetrokken naar voorbereiden.

Els noemt voornamelijk praktische ondersteuning als doel voor de begeleiding.

Er zijn geen afspraken over het doel van de begeleiding. De genoemde specifieke doelen verschillen op momenten, en zijn een reactie op gebeurtenissen.

In elk interview noemen Nico en Els verschillende doelen voor de begeleiding.

	1	2	3	4	5
N	acquisitie	acquisitie	transformatie	transformatie	transformatie
	transformatie	transformatie	voorbereiden	waarderen	voorbereiden
	waarderen	prakt onderste		voorbereiden	
		waarderen		beschermen	
E		beschermen			
	waarderen	acquisitie	acquisitie	acquisitie	transformatie
	prakt onderste	prakt onderste	transformatie	prakt onderste	prakt onderste
		waarderen	waarderen	waarderen	voorbereiden
				voorbereiden	

Nico noemt bij aanvang doelen gericht op acquisitie en transformatie maar doet dat in samenhang met het doel van waarden; *“Het krijgen van een goed beeld van wie Els is en wat ze kan”*. Na 6 weken vindt Nico dat het lesgeven van Els wel goed zit en dat er daarmee voor de begeleiding geen doelen meer zijn gericht op acquisitie, niet dat Els zich niet meer moet ontwikkelen, maar wat ze daar moet leren kan ze vormgeven zonder zijn begeleiding. Hij merkt gaandeweg het traject op dat er ‘iets’ niet lekker loopt wat te maken heeft met haar persoonlijkheid, hij weet dan nog niet precies wat, maar vindt dat de doelen voor begeleiding daarmee betrekking hebben op de ontwikkeling van het karakter/persoonlijkheid (transformatie). In de tweede helft van het traject heeft hij het idee dat hij een beeld heeft van de specifieke richting voor de transformatie, maar ziet het proces als te groot om binnen zijn begeleiding af te kunnen ronden. Hij noemt daarom voor het laatste deel van het traject het doel om Els voor te bereiden op het zelfstandig functioneren met aandacht voor de achterliggende transformatiedoelen. Verder noemt Nico het doel om Els te beschermen tegen teveel vragen van de school en de opleiding.

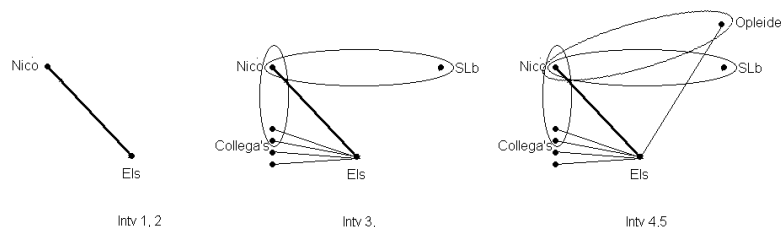
Els noemt vooral het praktisch ondersteunen als doel van de begeleiding, dit zowel ten aanzien van haar bijdrage aan het dagelijks proces op de school als bij het uitvoeren in de school van opdrachten voor de opleiding. Verder vindt ze dat de bijdrage vooral gericht moet zijn op het zorgen voor duidelijkheid (waarden) en haar moet helpen vaardigheden te ontwikkelen (acquisitie). Tweemaal noemt Els een doel voor de begeleiding dat is gericht op transformatie, halverwege het traject noemt ze *“helpen eerder tevreden te zijn over wat ik doe en wat ik maak”*. Tegen het einde van het traject noemt ze als doel voor de begeleiding *“het bewust maken hoe ik rust kan vinden in mezelf”*. Dit koppelt ze onder meer aan het doel van het voorbereiden op het zelfstandig lesgeven.

Tenslotte zegt Els dat er wel afspraken zijn over haar leerdoelen maar niet over de doelen van de begeleiding. Nico zegt dat hij zijn doelen voor de begeleiding laat afhangen van *wat* Els doet en *hoe* ze het doet. Hij merkt op dat Els vooral gericht is op het verbeteren van haar lesgeven, maar dat hij daar niet zozeer doelen ziet. Hij vindt dat hij zich met de begeleiding vooral moet richten op transformatie, maar merkt daarover op dat die doelen erg afhangen van de mate waarin hun relatie zich ontwikkeld.

Constellatie

2 + n ontwikkelingsrelaties: 1 sterk, 1 zwak, n zeer zwak (met diverse pers).

Op basis van de interviews zijn drie verschillende constellaties opgetekend gedurende het traject; één constellatie die geldt voor de eerste maanden van het traject, en daarna een constellatie die geldt voor het midden van het traject en een constellatie die geldt voor de laatste maanden.



Vanaf de start is er een sterke relatie tussen Nico en Els. Lopende het traject noemt Els ook collega's binnen en buiten de sectie als zeer zwakke relaties die bijdragen aan haar ontwikkeling. In de laatste periode vindt Els het moeilijk om de opdrachten van de opleiding te combineren met het

werkplekieren en noemt ze met betrekking tot die problemen een opleider als een zwakke relatie met betrekking tot haar leerwerktraject.

Nico zegt over de beoordeling en verloop van het traject contact te hebben met de studieloopbaanbegeleider van Els, deze levert ook een bijdrage aan de beoordeling. Verder heeft Nico in de laatste maanden ook contact met de opleider over de problemen die Els ervaart. Nico heeft zelf contact met hem gezocht; zij kennen elkaar goed.

Expertise

Nico wordt gezien als expert in beroep, begeleiding, en als levensexpert.

Els wordt nergens als expert genoemd

Gedurende het traject wordt Nico gezien als expert in het beroep, in het begeleiden en als expert in het leven. Zo zegt Els over Nico's beroepsexpertise; “ *Nico is iemand die up to date blijft in didactiek of ideeën over samenwerken of ideeën over de ontwikkeling van pubers of noem maar wat. Nico is niet iemand die aan zijn eigen ideeën vasthoudt dus die zegt van ‘ja maar zo doen we het en zo blijven we het doen en dat is het beste’*. Mensen die dat niet doen, daar kun je veel van leren.

Contact & Onderwerpen

Formeel en informeel contact

Dagelijks informeel rondom lesactiviteiten en in pauzes

In periode geen ingeroosterd contact

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 0-2	Op afspraak met 2en afgezonderd.	Afspraken over praktische zaken Leerdoelen van Els
	Rondom lesactiviteiten in teamruimte en docentenkamer.	Afspraken over praktische zaken Vraag en antwoord over gang van zaken school
Wk 2-8	Regelmatig op vast momenten met 2en afgezonderd	Bespreken reflecties Els en feedback op lesgeven van Els (tips) Vragen beantwoorden
	Dagelijks rondom lesactiviteiten in teamruimte en docentenkamer.	Over gang van zaken op school Vragen beantwoorden Kletsen
Mnd 3-5	Af en toe op vast moment met 2en afgezonderd	Bespreken reflecties Els Over opdrachten voor opleiding
	Dagelijks rondom lesactiviteiten in teamruimte en docentenkamer	Over de gang van zaken op school Vragen beantwoorden kletsen
Mnd 5-8	Heel af en toe op vast moment met 2en afgezonderd	Over persoonlijkheid Els Over opdrachten voor opleiding
	Dagelijks rondom lesactiviteiten in	Over persoonlijkheid Els

	teamruimte en docentenkamer	Vragen beantwoorden Over onderwijs in het algemeen (perspectieven en visies) kletsen
Mnd 9-10	Dagelijks rondom lesactiviteiten in teamruimte en docentenkamer	Over opdrachten van opleiding Over persoonlijkheid Els Over toekomstige beroepsbeoefening van Els

Nico en Els hebben vaak contact rond lessen en ik pauzes. In die momenten aandacht voor de ontwikkeling van Els, maar ook veel kletsen. Het vast ingeroosterd moment wordt wisselend gebruikt, soms wel en soms perioden nauwelijks. Als er echt behoefte is aan een lang afgezonderd gesprek wordt soms het vaste moment daarvoor gebruikt, maar dat wordt meer als een praktische mogelijkheid gezien dan als een moment dat doorgang moet vinden.

Sturing

Sturing door Els, door Nico, door opleiding en door beoordeling.

Els stuurt in het traject haar eigen leerdoelen ten aanzien van acquisitie (het verbeteren van haar lesgeven). Ze stuurt zeker het eerste half jaar ook het verloop van het contact door feedback te vragen op specifieke vragen over de gang van zaken op de school en haar lesgeven. Verder noemt ze in het begin dat ze zich laat sturen door het gegeven van de beoordeling door Nico en dat haar dagelijkse activiteiten sterk gestuurd worden door de opdrachten die ze voor de opleiding moet uitvoeren.

Het midden van het traject noemt Els een gedeelde sturing waarbij Nico vooral de ontwikkeling van Els als persoon stuurt en zij zelf haar ontwikkeling in de praktijk stuurt. In het laatste deel van het traject ervaart Els dat haar leer-werken vooral wordt gestuurd door de werkdruk van de opleiding.

Nico vertelt dat Els het eerste deel de begeleiding stuurt; ze is leidend in de invulling van het contact, ze stuurt de activiteiten van Nico zoals wanneer hij waarop feedback moet geven, en bijvoorbeeld het observeren en bespreken van video opnamen van Els. De tweede helft van het traject zegt Nico dat hij sterk stuurt op haar ontwikkeling als persoon. Hij leidt haar middels vragen en confrontaties naar het werken aan haar persoonlijkheid. Over de laatste periode ziet hij dat Els vooral wordt gestuurd door de druk van het afronden van haar opleiding.

Functies

Meest genoemde technische functie: feedback geven

Meest genoemde psychosociale functie: emotionele ondersteuning

	1	2	3	4	5
Nico:	gastheer	gastheer	leermeester	gastheer	gastheer
		leermeester		leermeester	leermeester
		raadgever		raadgever	raadgever
Els:	gastheer	gastheer	leermeester	leermeester	leermeester
		leermeester	raadgever	raadgever	raadgever

De eerste maanden noemen Els en Nico als functie van de begeleiding het wijzen van de weg in de organisatie en het dagelijkse proces. Gaandeweg geeft Nico feedback aan de hand van

reflectieverslagen die Els elke week schrijft die aanvult met zijn observaties. Die observaties vinden plaats vanuit de teamruimte (biologen-kabinet) waar Nico de lokalen waar Els lesgeeft kan zien, maar vooral ook kan horen. Af en toe loopt hij even binnen. Verder noemt Nico emotionele ondersteuning van Els in de functie van raadgever.

Het midden van het traject krijgt de begeleiding tot februari enkel vorm tijdens informeel contact tussen de lessen door in de lerarenkamer of de teamruimte. Nico geeft dan als leermeester feedback naar aanleiding van specifiek verzoeken die Els koppelt aan de reflectieverslagen die ze toestuurt via e-mail. Verder vertelt Els dat Nico haar verhalen aanhoort en haar helpt te relativeren (raadgever: strategieën bespreken). Over haar beleving dat er nu weinig begeleiding is zegt Els bijvoorbeeld; *Nou het is een hele drukke periode geweest hier op school, en daardoor... ja ik weet het niet, ik durf trouwens niet met zekerheid te zeggen of het daaraan ligt... ik heb gewoon niet zo veel begeleiding nodig gehad, tenminste dat gevoel heb ik. Het is meer dat je weet dat Nico er is als ik hem nodig zou hebben.*

Maar na de tussenbeoordeling krijgt de begeleiding een intensief karakter ten aanzien van transformatie. Nico zegt daarover: “*Er was echt een doorbraak, ik heb een opening gevonden*”. De begeleiding staat dan vooral ten dienste van de psychosociale ontwikkeling van Els die moeite heeft om haar prestaties af te bakenen en het gevoel heeft ten onder te gaan aan de druk van het leerwerken en het daarbij afronden van de opleiding. De begeleiding bestaat dan naast feedback geven (leermeester) uit emotioneel ondersteunen (raadgever), adviseren over hoe ze als persoon daarmee moet omgaan en het bieden van strategieën voor nu en voor later.

De laatste maanden is de begeleiding weer minder intensief en geeft Nico vooral feedback op de producten die Els maakt voor de opleiding en staat de begeleiding ten dienste van het omgaan met de stress die Els ervaart over het afronden van de opleiding en de leerwerktaken en het onderzoek dat doet.

Beoordeling

Nico beoordeelt en is positief

Nico heeft een formele taak als beoordelaar en voert de tussen en de eindebeoordeling uit samen met de studieloopbaanbegeleider van Els. Daarnaast houdt hij halverwege de eerste helft van het traject ook al een informele tussenbeoordeling omdat hij het belangrijk vindt om eerder de stand van zaken vast te leggen. Alle beoordelingen zijn positief en hij zegt dat het geen probleem is om de beoordeling te maken.

Oordelen

Oordelen neutraal en positief.

Nico is gedurende het traject wisselend neutraal tot positief over Els als persoon. Zo is hij bij de start positief maar merkt hij daarbij op; “*Maar ja, je vergelijkt eigenlijk altijd. Dat is het nadeel. Het is denk ik ook heel menselijk en Anneke zag ik als een talent, en dat klikte uitzonderlijk. Ik denk dat ik even de tijd nodig heb want ik zie wel dat het ook weer iemand is die initiatief neemt, die wat zegt, dat soort dingen. Dat het wat... ja... wat minder snel gaat, en minder makkelijk, wijd ik grotendeels daaraan want ik heb wel het idee dat het erin zit.*” In het tweede interview is Nico uitdrukkelijk neutraal over Els en zegt hij bijvoorbeeld; “*Ik zit eigenlijk best wel een beetje te worstelen; ze is een goed persoon hoor, maar ze is toch een beetje de kat uit de boom aan het kijken, en ik zal haar dat nooit verwijten maar ...een beetje doe ik dat dus toch.* En uiteindelijk is hij wel positief over Els als persoon wanneer hij terugkijkt, maar met een voorbehoud over bepaalde kanten van haar persoonlijkheid.

Vanaf de start is Nico positief over de prestaties van Els in het dagelijkse proces. Hij is positief over het lesgeven van Els en over de manier waarop zij haar ontwikkeling als docent organiseert. Verder is hij positief over de begeleiding.

Els start en eindigt met positieve oordelen over de persoon Nico, zijn prestaties als begeleider en over de begeleiding zelf. In het midden van het traject is ze meer neutraal en heeft ze moeite om in te schatten wat hij wil en wat hij voor haar kan of moet betekenen als begeleider. Over Nico als leraar en als collega is gedurende het gehele traject positief; ze noemt humor, en goed docentschap.

Klik

Klik wisselend neutraal en positief naar positief

Nico beschrijft in het begin een neutrale en soms positieve klik en gaandeweg het traject wijzen zijn beschrijvingen vaker naar een positieve klik dan naar een neutrale klik. Nico zegt dat ze veel lachen en dat de sfeer prima is, maar ook dat de openheid in de relatie moeizaam tot stand komt. Aan het einde terugkijkend zegt hij: *De relatie met Els was goed, maar wel professioneel, niet een persoon waar ik in mijn vrije tijd ook nog een biertje mee zou gaan drinken. Er zijn dingen bij Els die niet passen bij mij. Professioneel. Ik kan veel zeggen tegen haar, maar er is niet een klik waarvan je zegt; ja!. Het was niet belemmerend maar wel anders dan vorig jaar met Anneke.*

Els noemt in het begin een positieve klik; *Met Nico ging het eigenlijk meteen heel lekker, de mailtjes gingen heerlijk op en neer, vertrouwelijk meteen, dus dat ging heel goed. En die eerste ontmoeting was al meteen heel leuk, gezellig, meteen heel vertrouwt en het was voor mijn gevoel meteen goed.* In de volgende interviews is ze echter meer neutraal over de klik. Ze noemt de relatie dan prettig; *Ik kan gezellig met hem kletsen* maar ook professioneel met een zeker persoonlijke afstand; *ik kan toch niet goed hoogte van hem krijgen.* Voor de laatste periode beschrijft ze de klik positief en zegt bijvoorbeeld; *dat aftasten van het begin is weg, ik voel me nu compleet op mijn gemak, een beetje dezelfde humor. Op een manier met elkaar omgaan dat je elkaar voor de gek kan houden. De sfeer is nu heel goed, heel open en echt collegiaal geworden.*

Opbrengst

Positief voor Els: praktische ondersteuning, psychosociale opbrengst, acquisitie en welbevinden

Positief voor Nico: welbevinden en acquisitie

Negatief voor Els: welbevinden

Els noemt als positieve gevolgen van de begeleiding voornamelijk praktische ondersteuning en gaandeweg het traject ook een bijdrage aan haar persoonlijke ontwikkeling en haar ontwikkeling als leraar. Verder draagt de begeleiding bij aan haar welbevinden (rust, relativering, begrip), maar noemt ze in het midden van het traject ook dat ze soms onzekerheid en stress ervaart omdat ze niet goed hoogte kan krijgen van wat Nico precies wil. Later in het traject merkt ze op dat dit is verdwenen.

Nico noemt positieve bijdrage ten aanzien van zijn welbevinden. Het begeleiderschap zorgt voor afwisseling in zijn taken en hij beleeft plezier aan het leren kennen van Els en aan de omgang. Terugkijkend op het traject zegt hij verder dat hij door het begeleiden van Els op nieuwe ideeën is gekomen voor zijn eigen lesgeven.

Epiloog

Els gaat na het traject eerst op twee scholen werken, op elke school een parttime aanstelling. Nico blijft begeleiden, de school sluit zich het opvolgende jaar weer aan bij het OidS en organiseert weer 2^e lijn begeleiding.

A13. Traject Daniëlle-Karel

1^e lijn begeleider van de school:

Daniëlle (♀, 38 jaar) is leraar biologie op een kleine locatie van een grote scholengemeenschap. Daniëlle heeft 11 jaar werkervaring in het onderwijs en is daarvoor -en een tijd daarnaast- werkzaam geweest in de commerciële dienstverlening. Daniëlle is gecertificeerd begeleider en begeleidt sinds 4 jaar leraren in opleiding. In haar baan in de dienstverlening heeft ze ook begeleidingstaken uitgevoerd en daarvoor heeft ze diverse trainingen gehad in het geven van feedback. Het voorgaande jaar heeft ze een traject begeleid dat ze als onprettig heeft ervaren en dat ook voortijdig gestopt is. Deze ervaring heeft haar doen twijfelen of ze dit jaar nog wel wil begeleiden. Ze heeft uiteindelijk vanuit de afweging dat andere eerdere trajecten wel prettig waren, besloten om wel een kort traject te begeleiden, maar geen traject van een heel schooljaar zoals ze dat eerder altijd deed.

Leraar in opleiding:

Karel (♂, 22 jaar) is 3^e jaars-student van de reguliere opleiding tot leraar Natuurkunde. Karel heeft na mavo een mbo-opleiding ICT op niveau 4 afgerond, en kwam er tijdens de stages in deze opleiding achter dat hij meer afwisseling wilde en meer met mensen wilde werken. De lerarenopleiding heeft hij tot nu toe nominaal doorlopen en daarbij twee leerwerktrajecten uitgevoerd die beide als ruim voldoende zijn beoordeeld. Karel heeft beide trajecten als zeer positief ervaren (*erg positief, en ik had bij de een één heel kritische spd, maar dat ging toch erg goed*). Karel beschrijft zichzelf als een zeer rustige persoon die graag even de 'kat uit de boom kijkt'.

Afspraken

Het leerwerktraject van Karel is afgesproken als een traject waarin Karel gedurende 9 weken 4 dagen per week op de school is en daar tenminste 7 uur per week onderwijs verzorgd. Op de school is een begeleidingsstructuur aanwezig die bestaat uit 2^e lijn begeleiders van school en opleiding, en er is voor elke leraar in opleiding een 1^e lijn begeleider die lesgeeft in hetzelfde vakgebied. De leraar in opleiding ontplooit lesactiviteiten in de klassen van deze 1^e lijn begeleider. Vooraf moeten leerdoelen vast worden gelegd in een stageplan, dat moet worden goedgekeurd door de lerarenopleiding. Dit is het uitgangspunt voor het leren op de werkplek. Tijdens het traject moet de leraar in opleiding reflectieverslagen maken en sturen naar de begeleiders van school en opleiding. Daarnaast moet de leraar in opleiding verschillende opdrachten uitvoeren. De begeleiding hierbij wordt gezien als een taak van de georganiseerde begeleiders. De formele beoordeling van de producten ligt bij de lerarenopleiding. De formele beoordeling van het leerwerktraject ligt bij de school en moet twee momenten kennen; een tussen- en een eindbeoordeling. De afspraak is dat de beoordeling wordt uitgevoerd door de 1^e lijn begeleider van de school en een van de 2^e lijn begeleiders.

Data

De **data** die tijdens dit traject zijn verzameld bestaan uit 3 interviews met Daniëlle, en 3 met Karel, een beeldopname van een begeleidingsgesprek, een stageplan, 3 reflectieverslagen van Karel, een tussenbeoordeling en eindbeoordeling. De eerste twee interviews met beide respondenten zijn gehouden in dezelfde weken, de laatste verschillend; Karel in de week na het einde van het traject, Daniëlle vier weken na het einde.

Chronologische opbouw data

1. Stageplan
 2. Intv 1: in eerste week
 3. Reflectie 1, 2
 4. Intv 2: in vijfde week
 5. Tussen evaluatie
 6. Reflectie 3
 7. Opname gesprek
 8. Eindevaluatie
 9. Intv 3 Karel: in week na traject
 10. Intv 3 Daniëlle: vier weken na traject
-

Beschrijving per dimensie:*Formaliteit*

1^e lijn begeleider school actief (tijdelijk waargenomen door directie)

2^e lijn begeleider school actief

2^e lijn begeleider opleiding niet actief

Informele begeleiding actief

Er is 1^e en 2^e lijn begeleiding georganiseerd, hiervan is de 2^e lijn begeleiding van de opleiding niet actief bij dit traject. In het traject kan Daniëlle wegens omstandigheden haar taak een korte periode niet uitvoeren. Karel neemt een deel van haar lessen over en de afdelingsdirecteur neemt haar taak als begeleider van Karel over. Daniëlle overlegt met de 2^e lijn begeleider van de school over het traject. Karel beschrijft informele begeleidingsrelaties bij dit traject.

Keuzevrijheid

Daniëlle: begeleiderschap vrijwillig, persoon opgelegd

Karel: begeleiding verplicht, persoon van Daniëlle en afdelingsdirecteur opgelegd,

Overige relaties eigen keuze.

De school heeft een partnerschap met een lerarenopleiding en de leraren kunnen kiezen om begeleider te zijn na een certificeringcursus op de lerarenopleiding. Daniëlle heeft de cursus gedaan, heeft afgelopen jaren leraren in de eindfase van hun opleiding begeleid, en heeft aangegeven dat ze dit jaar een kort traject wil begeleiden. Karel is op de opleiding ingedeeld op deze beschikbaar gestelde plek.

Als Daniëlle ivm omstandigheden op het werk andere verplichtingen heeft, neemt de afdelingsdirecteur het over. Dit wordt Karel opgelegd.

Koppeling

Koppeling op basis van beschikbaarheid en vakgebied; niet op vak zelf.

De afspraak van een match op vak wordt niet nagekomen, Daniëlle is leraar biologie, Karel is leraar natuurkunde in opleiding. Op de school wordt onderwijs in natuurkunde, scheikunde, techniek en biologie echter gecombineerd verzorgd als Natuur & techniek. De leerwerkplek onder begeleiding van Daniëlle is aan de opleiding aangeboden als een plek voor een leraar in opleiding van een van die vier vakken.

Doel van de begeleiding

Daniëlle noemt acquisitie, transformatie, praktische ondersteuning, voorbereiden en beschermen

Karel noemt acquisitie, transformatie en waarden als doel voor de begeleiding.

Er zijn geen afspraken over het doel van de begeleiding.

De genoemde specifieke doelen verschillen op momenten.

In elk interview noemen Daniëlle en Karel verschillende specifieke doelen voor de begeleiding.

	1	2	3
D	acquisitie praktische onderst	acquisitie transformatie praktische onderst voorbereiden beschermen	acquisitie
K	acquisitie waarden	acquisitie transformatie waarden	acquisitie waarden

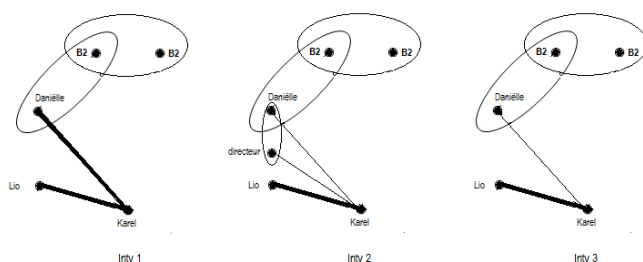
Daniëlle noemt voor de begeleiding voornamelijk doelen die betrekking hebben op het verwerven van beroepscompetenties van Karel; *lessen leren voorbereiden en keuzen maken*, en bijvoorbeeld *op tijd in leren grijpen*. Verder noemt ze doelen gericht op praktische ondersteuning (*zorgen dat hij aan de slag kan*), voorbereiden (*straks zal hij ook alles zelf moeten beslissen*), transformatie (*meer bewust worden van eigen rol*) en beschermen. Dat laatste noemt ze in verband met het uitvallen van lesactiviteiten als Karel anderhalve week afwezig is door ziekte. Daniëlle vindt dat het haar taak als begeleider is om te bewaken dat hij wel voldoende lessen geeft, enerzijds vanwege de voortgang van zijn ontwikkeling maar ook omdat ze weet dat de opleiding eisen stelt aan het aantal uren.

Karel ziet als doel voor de begeleiding het helpen om zich te ontwikkelen en daarbij als belangrijke voorwaarde het waarden van zijn kwaliteiten (*dat ze zegt hoe ik het doe*). Daniëlle ziet dat echter niet zo en in het eindgesprek komt dit verschil ter sprake. Daniëlle zegt daarover: *en ik begreep dat hij dat meer had verwacht en ik zag ook wel dat hij dat graag wil, of dat hij daar eigenlijk behoefte aan heeft, en ik heb hem uitgelegd dat ik juist vind dat hij dat zelf moet ervaren, en zelf moet bepalen wat hij kan en wil want anders gaat hij naar mijn oordeel werken en dat vind ik niet goed. Maar daar was hij het niet mee eens. (...) Ik vind dat ook niet lastig want ik heb daar voor mezelf een duidelijke lijn in, en heel soms zeg ik hem wel iets om hem een beetje te steunen, als ik dan zie dat hij onzeker is. Maar verder vind ik niet dat ik dat moet doen.*

4. Constellatie

4 ontwikkelingsrelaties: 1 sterk, 1 variërend, 1 zwak, 1 zeer zwak.

Op basis van de interviews zijn drie verschillende constellaties opgetekend gedurende het traject dat negen weken beslaat; de eerste week, halverwege en de laatste helft van het traject.



Karel beschrijft voor de eerste weken van het traject een krachtige relatie tussen hem en Daniëlle. Vanaf halverwege noemt hij de relatie zwak ten aanzien van zijn ontwikkeling (*niet veel meer aan gehad* en later ook *weinig contact*). Karel beschrijft van begin tot einde een krachtige relatie met een collega-lid.

Verder is er een zeer zwakke relatie met de directeur die op initiatief van Daniëlle observeert en feedback geeft op de lesactiviteiten van Karel als Daniëlle dit wegens omstandigheden op het werk niet zelf kan doen. Daniëlle overlegt over het traject met de 2^e lijn begeleider van de school en tijdelijk met de afdelingsdirecteur als die haar taak tijdelijk overneemt.

Expertise

Daniëlle wordt gezien als expert in beroep, begeleiding en een deel van het vakgebied.

Karel wordt binnen de begeleiding gezien als expert specifiek voor natuurkundeonderwijs

Daniëlle wordt in het traject gezien als expert in het beroep en in de begeleiding. Ten aanzien van het vak is er een onderscheid; Daniëlle wordt gezien als expert op de biologie, verzorging, en scheikunde onderdelen en Karel specifiek op de natuurkundige onderdelen. Bij aanvang is Daniëlle verheugd over de komst van Karel ivm zijn kennis van natuurkunde. Zij ervaart een tekort in haar inzicht in dit gedeelte van het natuur- en techniekonderwijs, en zij verwacht te gaan profiteren van Karels expertise.

Over deze vakexpertise van Karel spreekt Daniëlle halverwege haar teleurstelling uit als ze zegt dat ze wel vakinhoudelijke expertise ziet maar geen vakdidactische expertise die daar aan is gekoppeld. Ze zegt daarover *je verwacht toch dat iemand die nu op de opleiding zit daar dan ook meer vanaf zou weten dan ik.*

Contact & Onderwerpen

Nauwelijks informeel contact

Formeel contact wekelijks op vast moment afgezonderd

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 0-1	1 ^e kennismakingsgesprek op afspraak tussen Daniëlle en Karel	Kennis maken, Praktische zaken afgesproken, over wederzijdse verwachtingen (D leidt gesprek)
	Regelmatig rond onderwijs afgezonderd	Gang van zaken op school Praktische vragen beantwoorden Feedback op eerste activiteiten en lesvoorbereiding
	Af en toe via e-mail	Vragen beantwoorden over praktijksituaties, over lesvoorbereiding
Wk 2-5	Wekelijks op vast tijdstip afgezonderd: Daniëlle en Karel	Bespreken ervaringen, reflecties, feedback van Daniëlle op lessen, lesvoorbereidingen en reflecties. Bespreken van observaties (ook van beeldopnamen), bespreken leerdoelen van Karel
	Af en toe rondom onderwijs: Daniëlle, Karel en andere lid	Kort nabespreken van lesactiviteit (Feedback) aan de hand van observaties (tops & tips)
	Een paar maal gesprek afgezonderd Karel en afdelingsdirecteur	Nabespreken van lesactiviteit (Feedback)

*Sturing***Sturing door Karel, door Daniëlle en door de beoordeling.**

Daniëlle stuurt het verloop van de bijeenkomsten (*ik heb de regie in het gesprek*) en stuurt op sommige activiteiten van Karel vanuit de afspraken over het opleiden in de school, bv *reflectieverslag, vooraf een lesvoorbereiding, voor elke lesactiviteit een leervraag voor zichzelf formuleren*. **Karel** bepaalt zelf hoe hij deze zaken uitwerkt en welke keuzen hij maakt bijvoorbeeld ten aanzien van de uitwerking van de reflectie verslagen (hij kiest bv ABCD methode voor reflectie). Verder stuurt Daniëlle op de aanwezigheid en op het actief bezig zijn door het stellen van eisen; *hij moet ook de hele dag aanwezig zijn en bezig zijn want ik heb eerder gemerkt dat het studenten anders niet lukt om alles te doen*. Ook stuurt ze aan op extra lesactiviteiten voor Karel als hij door ziekte een aantal lessen niet heeft gegeven (*ik moet zorgen dat hij voldoende uren maakt*). **Karel** stuurt zelf de keuzen die hij maakt in de lesactiviteiten (*bepaal zelf hoe ik dat doe*). Verder stuurt hij middels observatielijsten waar Daniëlle op moet letten als ze zijn lessen komt bekijken.

Daniëlle heeft de overtuiging dat leraren in opleiding zelf hun leren moeten sturen (*het is jouw leren en je moet zelf kiezen, en ik hoor wel wat je gaat doen en wat je daar voor mij van nodig hebt*), maar zegt dat deze overtuiging wel onder druk staat van de afwachtende houding van Karel; *Hij moet dan ook wel eigen initiatief tonen. En ik weet, ik heb weinig tijd om te begeleiden en dan is het belangrijk dat ze met initiatieven komen, als hij dat niet doet dan ga ik da'lijk de begeleiding wel veranderen en dingen opleggen*. In het begin laat Daniëlle de inhoudelijke keuzen voor leeractiviteiten zoveel mogelijk bij Karel, ze stuurt dan alleen soms op specifieke activiteiten aan als ze het idee heeft dat Karel een bepaald inzicht moet verwerven; bv *Ik geef dan toch de suggestie van 'maak dan eens een profiel van de leerlingen in VMBO-lvoo en dan die van Havo/VWO en vergelijk dat eens'*. En hij mag dat best niet doen, maar dan wel met goede reden. Ik ben denk ik wel teleurgesteld als hij het niet doet, maar ik wil het hem eigenlijk ook niet opleggen. Maar in het midden van het traject zegt ze dat ze tegen haar voornemen in toch is gaan sturen op zijn leerdoelen want; *ik zie dan toch wel dingen die hij echt moet leren, zo had hij bv een les opgenomen en als we daar samen naar kijken dan ziet hij toch andere dingen dan ik zie. Ik merk dat zijn kijk op wat er gebeurt te beperkt is en ook de oplossingen die hij dan daar bij ziet te beperkt zijn*. Zo gaat het bijvoorbeeld over orde houden, dat vind ik nog niet goed gaan en dan stelt hij zelf voor om meer straf te gaan geven, en dan merk ik dat hij nog helemaal geen idee heeft wat er eigenlijk gebeurt, dat hij moet gaan zorgen dat de straf in overeenstemming is met wat de leerling doet. En dat zeg ik hem dan maar gewoon, want daar komt hij zelf niet op, dat het daardoor niet goed gaat. En het liefst wil ik dat het uit Karel zelf komt omdat ik denk dat dat dan beter beklijft, maar ik merk dat lukt hem niet. En ik weet dat ze dat wel op de opleiding hebben gehad, maar toch als ik het met vragen probeer uit te lokken dan komt het er niet.

In de laatste weken van het traject ligt de sturing voor de activiteiten bij **Karel**, die zich daarbij vooral laat sturen door de uitkomst van de tussenevaluatie en wat Daniëlle daar heeft genoemd als belangrijke leerdoelen (sturing vanuit beoordeling). Tijdens de tussenevaluatie wordt besproken wat Karel moet doen om van de beoordeling van twijfel naar een voldoende eindoordeel te komen en dat worden voor de resterende weken de leerdoelen van Karel. Karel zegt dat hij had verwacht dat Daniëlle vanaf dat moment meer zou sturen zodat hij de juiste dingen zou doen, maar dat doet ze uitdrukkelijk niet. Ze laat hem zelf bepalen wat hij aanpakt en hoe hij dat wil doen. Waar Karel wil dat zij hem meer stuurt, geeft zij aan dat ze dat niet gaat doen. Als Daniëlle na afloop terugkijkt op het traject zegt ze over deze laatste periode; *het is me dan toch nog wel gelukt om hem niet teveel te sturen want in het laatste gesprek toen zei hij dat hij dat veel meer gehad zou willen hebben...en toen dacht ik nou!... is het toch soort van gelukt om niet in mijn valkuil te trappen om hem teveel voor te kunnen*.

Functies

Meest genoemde functie leermeester: feedback geven

	1	2	3
Daniëlle:	gastheer	gastheer leermeester raadgever	leermeester
Karel:	gastheer	gastheer leermeester	leermeester

De begeleiding vervult voornamelijk de functie van feedback geven, dat gebeurt mondeling in de begeleidingsgesprekken, maar ook soms schriftelijk in de vorm van lesobservatieverslagen van Daniëlle.

Bij de aanvang van het traject bestaat de begeleiding ook het wijzen van de weg in de school en de organisatie (wie, wat waar, wanneer)

Verder noemt Daniëlle bij het vervullen van de functie van gastheer het beschermen van Karel; als Karel lessen mist vind ze dat ze als begeleider moet bewaken dat hij voldoende lessen geeft, *voor zijn ontwikkeling en ook vanwege de eisen van de opleiding*. Ze regelt extra lesmogelijkheden maar als die op het programma staan kan ze vanwege andere bezigheden niet observeren of bespreken en daarom vraagt ze de afdelingsdirectie om dat te doen in haar plaats. Ze noemt het haar taak om te zorgen dat Karel ook dan voldoende feedback krijgt en ze twijfelt of hij daar zelf voldoende om zal vragen, als ze het niet regelt.

De functie raadgever noemt Daniëlle in de vorm van emotionele ondersteuning in verband met de onzekerheid van Karel. Ze vertelt hem dan wat er goed gaat om hem wat zekerheid te geven over de afloop. Overigens is dit niet wat Karel ervaart; hij is juist teleurgesteld in het uitblijven van emotionele ondersteuning.

Beoordeling

Begeleider beoordeelt; twijfel bij tussenevaluatie en voldoende bij eindevaluatie

Daniëlle beoordeelt het leerwerktraject alleen en zegt over het vervullen van deze taak naast het begeleiden; *Als ik moet beoordelen zit ik op een andere stoel en geef ik ook mijn mening en dat hoop ik anders minder te doen.*

Ze geeft Karel een tussenoordeel van twijfel en een eindoordeel van voldoende. Daarover zegt ze; *Ik weet het dan ook niet goed, ik vind het niet onvoldoende maar ook niet voldoende en ik wil het graag zo zorgvuldig mogelijk doen en ik zit dan erg in wat er niet goed gaat en als ik dan ga opschrijven wat er wel goed gaat dan verwacht ik dat ik een beter oordeel kan geven. Ik heb toen getwijfeld of ik hem twijfel moest geven, ik heb daar veel over nagedacht... Ik heb de twijfel gegeven om hem te laten schrikken zodat hij weet van zo kom ik er niet. En ook omdat als hij het niet beter ging doen en ik hem op het eind een onvoldoende moet geven, dat ik dan bij de tussenevaluatie geen voldoende kan geven. (...) Maar terugkijkend wist ik eigenlijk na twee weken wel dat het voldoende zou worden, omdat hij toch goede leerdoelen had en daar ook echt mee aan de slag is gegaan.*

Oordelen

Oordelen negatief, neutraal, en positief.

Daniëlle is tijdens het traject zowel positief als negatief over de prestaties van Karel; zo is ze bijvoorbeeld positief over de manier waarop hij lessen voorbereid en over zijn vakkennis, en is ze

negatief over zijn leiderschap voor de klas en over de manier waarop hij zijn eigen leren oppakt (*dan denk ik toch waarom pak je dat niet beter aan*). Over Karel als persoon is ze gedurende het traject neutraal waar ze hem noemt: *gewoon, op zich wel aardig, ik twijfel wat over zijn proactiviteit, niet echt gemotiveerd maar ook zeker niet ongemotiveerd en wat gereserveerde jongen*. Maar negatief waar ze hem ziet als *te afwachtend*. Over zijn groei en ontwikkeling is ze bij de aanvang van het traject neutraal; *ik heb nog gemengde gevoelens, ik weet niet of er iets mis kan gaan, en wat er dan mis kan gaan maar ik heb me wel voorgenomen om meteen naar de abs te stappen als het niet goed vooruit gaat*. In het midden van het traject is ze positief; *ik zie steeds betere lessen en hij laat zien dat hij potentie heeft om een goede leraar te worden*, maar ook negatief; *hij heeft aantal zaken nog niet op een rijtje wat betreft leiderschap en wat dan wel of niet mag. En dan weet hij het niet, en daar zie ik geen ontwikkeling in*. Bij de eindbeoordeling is ze positief over zijn ontwikkeling, zeker in relatie tot de tussenbeoordeling; *hij is er echt voor gegaan en heeft veel aangepakt en is flink gegroeid*. Over de sfeer tijdens de begeleiding is ze tijdens het traject positief; *goede sfeer, gesprekken gaan goed* maar ook neutraal; *bv er wordt niet veel gelachen, of in ieder geval niet genoeg*.

Karel is neutraal, negatief en positief over Daniëlle als leraar; hij zegt bijvoorbeeld; *Ik denk dat ze wel een goede leraar is, maar het is geen voorbeeld voor mij. Ik heb lessen van haar gezien en er zijn vrij veel dingen die ik anders zou doen als docent*. En hij zegt: *inhoudelijk en vakdidactisch vind ik haar wel goed, ze kan wel heel goed uitleggen, maar zij is wel altijd veel te streng. Als zij iets uitlegt dan weet ze de klas dan wel goed stil te houden maar zij is onaardig en ik heb ook zo'n gevoel dat de leerlingen zich niet echt prettig voelen bij haar in de klas. Ze is veel boos. En ik wil natuurlijk ook wel baas zijn, maar ik wil ook een beetje aardig kunnen zijn en niet zo boos doen*.

Karel is positief en negatief over de prestaties van Daniëlle als begeleider. Positief bijvoorbeeld over haar begeleiding op vakdidactisch vlak en negatief bijvoorbeeld over de aansluiting van de begeleiding op zijn behoeften; *Ik vind het niet altijd interessant wat ze me te vertellen heeft*. In de laatste periode is hij ook negatief waar hij vindt dat ze te weinig hulp geeft om zijn prestaties te verbeteren. Karel wil gericht naar een voldoende beoordeling toewerken en vindt dat zij als begeleider meer haar mening moet geven over wat hij moet doen om tot een voldoende te komen. Daniëlle weigert echter om hem die duidelijkheid te verschaffen, hij moet dat van haar zelf uitzoeken.

Karel noemt Daniëlle open en vriendelijk maar ook bezig (*dat vind ik wel goed voor een docent met de leerlingen, maar voor mij als student toch wat minder*) en hij noemt Daniëlle ook *zakelijk* in verband met zijn ervaring dat zij zeker haar rol als begeleider goed oppakt maar daarbuiten weinig interesse in hem toont. Zo zegt hij bijvoorbeeld over een situatie waarin hij bij haar is gaan kijken; *zij weet dat ik gekeken heb en zij weet ook dat ik daarover vragen heb, maar ook een mening heb over haar les, en het is toch wel fijn dat zij een soort interesse toont in wat ik vind van wat ik gezien heb. En dat soort interesse tonen is er bij haar niet bij. Nou vertelde ik wel een klein voorbeeld dat niet heel erg is, maar dat soort dingen vind ik wel negatief*. De omgang en de sfeer tijdens de begeleidingsgesprekken typeert Karel als positief; *de gesprekken verlopen in een goede en vriendelijke sfeer, en Ik voel me welkom en op mijn gemak en het is ook wel gezellig en we maken ook wel eens grapjes*.

Klik

Vanaf start neutraal

Karel en Daniëlle kwalificeren de klik vanaf de start neutraal. Daniëlle zegt bijvoorbeeld in de eerste week; *als personen zal het niet zo klikken, in de begeleiding denk ik wel, zeg maar professioneel wel. Hij lijkt me net als ik, iemand die zijn zaakjes goed voorbereid, maar ik ben 38 jaar en heb kleine kindjes en hij is 22 en student, we hebben een heel ander leven*. Karel zegt na de eerste week over de klik: *ik weet het nog niet zo goed, ik vind het ook wat vreemd dat ze een vrouw is, dat ben ik niet zo gewend*.

Halverwege is Daniëlle nog steeds neutraal en zegt bijvoorbeeld: *Aardige jongen hoor, maar ik heb er niet veel mee*. Karel zegt dan: *ze is een goede begeleider maar daarnaast gaat het toch een beetje langs elkaar heen*.

Op het laatst van het traject zegt Karel: *Een echte klik zat er toch niet in*, en zegt Daniëlle; *Nou we hebben niet echt een band gekregen, ik voelde me wel zijn begeleider, maar...we hadden bijvoorbeeld ook een etentje en dan ja,.. nee! Het is zeker geen haat en nijd, maar ik denk dat hij zich als persoon ook niet echt bij mij op zijn gemak voelde. Als we elkaar spreken en het gaat over de begeleiding, dan gaat dat wel goed, hij staat daar open voor, voelt zich niet aangevallen... maar verder is er echt niks tussen ons.*

Opbrengst

Positief voor Daniëlle: acquisitie en welbevinden

Positief voor Karel: acquisitie, transformatie en welbevinden

Negatief voor Daniëlle: welbevinden

Negatief voor Karel: welbevinden

Negatief voor school: dagelijkse activiteiten

Daniëlle noemt als positieve opbrengst van het begeleiden van Karel ontwikkeling in het verzorgen van een aantal natuurkundeonderwerpen die onderdeel zijn van het vak Mens en Natuur; *hij heeft sommige stukjes natuurkunde uitgewerkt en dat is prettig want dan zie ik oh, zo kan je dat ook doen. Hij heeft daar duidelijk meer kennis in dan ik en dat is wel aanvullend geweest.* Verder noemt ze plezier en voldoening als gevolg van het begeiderschap; *het is altijd leuk en zinvol om iemand te zien groeien.*

Daniëlle noemt negatieve opbrengst in de vorm van stress en druk vanuit de tijd die het begeleiden kost (toch elke keer weer veel meer dan je denkt), en die het beoordelen kost (*Ik kijk daar naar met een grote zucht, het is een ingewikkelde en tijdrovende procedure*). Dit heeft een negatief effect op de activiteiten die ze uitvoert, maar ook op haar voldoening van het begeleiden; *ik kom wel toe aan de punten waar echt iets moet gebeuren, maar ik kan ze alleen benoemen en dan alleen de grote dingen. En ik heb dan niet echt de tijd om er mee aan de slag te kunnen zoals ik dat zou willen. Ik zou hem dan eigenlijk anders willen begeleiden, hem meer na laten denken en hem zelf door veel te vragen tot inzichten te laten komen.* Daarnaast ervaart ze frustratie als gevolg van steeds wissellende eisen van de lerarenopleiding; *het lijkt wel of elke student weer een ander programma krijgt vanuit de opleiding. Vorige keer had ik ze van biologie en die moesten dan vooral veel activerende werkvormen uitproberen en daar hoor ik nu dan weer helemaal niets over en dat vind ik raar en ook vervelend, ik weet dan ook niet goed wat ik daarmee moet en wat ik dan moet verwachten.*

Verder vertelt Daniëlle dat het begeleiden en de eisen die daar volgens haar aan gesteld worden haar een onprettig gevoel van twijfel geven; *ik voel een soort van ambivalentie, eigenlijk vind ik dat ik ze niet naar oplossingen moet sturen, en zo is dat ook in de cursus gezegd. Maar ik merkt keer op keer dat de studenten toch niet in staat zijn om zelf naar oplossingen te sturen of zelf goed te kunnen zien wat er aan de hand is. En soms zijn ze het er dan ook nog niet mee eens, dat het maar mijn mening is. Dat is niet prettig, want ja, ik kan ze alles vertellen, maar daar leren ze niets van, ze moeten het zelf bedenken en dat probeer ik dan wel via vragen; wat gebeurt er precies op een moment?, wat deed de leerling dan?, en wat gebeurde er? en wat denkt die leerling dan voor jou? En als je zo heel lang doorgaat dan valt uiteindelijk het kwartje wel, maar om dat zo bij alles te doen!*

Ook noemt ze een negatief gevolg van het begeleiden in de vorm van teleurstelling over de opbrengst van het vervullen van het begeiderschap; *maar ik hoop er toch altijd meer aan te hebben, meer van te leren, dat zij met allemaal nieuwe dingen komen die ik nog niet weet. Maar dat valt toch elke keer tegen.*

Tenslotte noemt Daniëlle ook een negatief gevolg van het begeleiden voor de dagelijkse gang van zaken doordat ze als begeleider lessen door de begeleide laat geven en daarmee de klas voor een tijd overdraagt aan een nog onbevoegde leraar; *het is toch altijd een inbreuk op je relatie met klassen en ook op structuur in de lessen, dat is onrustig voor de leerlingen.*

Karel noemt positieve opbrengst ten aanzien van acquisitie en transformatie, als het gevolg van *het na elke les bespreken van de plus en en minpunten en ze geeft echt goed tips en tops.* Het heeft zijn vaardigheden in het lesgeven vergroot, hem *meer bewust* gemaakt van hoe de dingen gaan en het heeft hem meer zeker gemaakt. Daarnaast noemt hij positieve opbrengst ten opzichte van zijn welbevinden als gevolg van

de begeleiding; *dat ze mij vertrouwd, dat ze laat merken dat het goed gaat.* Maar vaker zegt hij bijvoorbeeld; *Eigenlijk heeft ze niet zo'n grote rol gespeeld, ik moet alles zelf ontdekken, en het is wel allemaal vanuit mezelf gekomen.*

Karel noemt als negatieve opbrengst frustratie vanuit zijn beleving dat ze weinig tijd voor hem had, vanuit haar weigering hem meer te sturen na de tussenbeoordeling en de onzekerheid die hij daardoor voelde omdat hij niet wist of zijn zelfbedachte verbeteringen gingen leiden tot een voldoende eindbeoordeling (*ik kreeg er echt wel de kriebels van, van ja "ga ik het nou halen of ga ik het nou niet halen". Ik werd echt wel onzeker van dat ze niets daarover zei*)

Epiloog:

Daniëlle stelt zich na dit traject niet meer beschikbaar als begeleider.

A14. Traject Kryn-Karel

1^e lijn begeleider van de school:

Kryn (♂, 43 jaar) werkt 20 jaar in het onderwijs en is bevoegd voor de vakken natuurkunde, scheikunde en wiskunde. Hij begeleidt sinds 15 jaar leraren in opleiding en nieuwe collega's, en heeft zes keer eerder een leraar in opleiding in de eindfase begeleid. Hij heeft een certificeringstraject doorlopen (*kan wel al 15 jaar geleden zijn*) en doet nu mee aan professionaliserings- en intervisietrajecten die intern worden georganiseerd in het kader van het OidS. Kryn wil bij het begeleiden van een leraar in opleiding die zelfstandig lessen verzorgt, dezelfde lessen geven (paralelklassen) zodat ze goed samen kunnen praten over de lessen en de voorbereiding. Kryn is als begeleider vooral gericht op een bijdrage aan het ontwikkelen van docentvaardigheden. Hij zegt bijvoorbeeld over het begeleiden; *door naar lessen te kijken kun je zien waar iemand moet verbeteren, achterhalen waar de problemen zitten. Stagiaires hebben de neiging om dat allemaal heel persoonlijk en groot te zien, maar het zijn gewoon kleine zaken die ze op een bepaalde manier moeten leren doen*". Kryn ziet zichzelf als een begeleider die heel oplossingsgericht is, hij ziet zichzelf daarmee ook als iemand die snel stuurt. Dat vindt hij een mogelijke valkuil voor zijn functioneren.

Leraar in opleiding:

Karel (♂, 23 jaar) is 4^e jaars-student van de reguliere opleiding tot leraar Natuurkunde. Karel heeft na de mavo een mbo-opleiding ICT op niveau 4 afgerond. De lerarenopleiding heeft hij tot nu toe nominaal doorlopen en heeft drie leerwerktrajecten uitgevoerd die als voldoende zijn beoordeeld. Karel heeft de eerste twee trajecten als zeer positief ervaren, op het laatste traject onder begeleiding van Daniëlle kijkt hij met gemengde gevoelens terug; haar manier van begeleiden sloot volgens Karel niet aan bij zijn behoefte aan concrete sturing op zijn leren. Karel beschrijft zichzelf als een zeer rustig persoon die graag even de *'kat uit de boom kijkt'*.

Afspraken

Het leerwerktraject van Karel beslaat een heel schooljaar. Karel is maandag tot en met donderdag op de school aanwezig en daar verzorgt hij zelfstandig 6 tot 8 uur per week onderwijs. Op de school is een begeleidingsstructuur aanwezig die bestaat uit 2^e lijn begeleiders van school en opleiding, en er is voor elke leraar in opleiding een 1^e lijn begeleider die lesgeeft in hetzelfde vakgebied. Daarnaast heeft de school een programma voor nieuwe collega's, waaraan zowel nieuwe bevoegde collega's als leraren in de eindfase (lio-fase) moeten deelnemen. De leraar in opleiding krijgt 'eigen klassen' waarvoor hij zelfstandig het volledige onderwijsprogramma verzorgt (lessen, toetsen, administratie, etc.). Vooraf moet de leraar in opleiding leerdoelen vastleggen in een stageplan, dat moet worden goedgekeurd door de lerarenopleiding. Dit plan is bedoeld als uitgangspunt voor het leren op de werkplek en de begeleiding. Tijdens het traject moet de leraar in opleiding wekelijks reflectieverslagen maken en sturen naar de begeleiders van school en opleiding. Daarnaast moet de leraar in opleiding verschillende opdrachten uitvoeren tijdens het leerwerktraject waaronder een praktijkgericht afstudeeronderzoek. De begeleiding van dit laatste wordt gezien als een taak van georganiseerde onderzoeksbegeleiding op de school. De formele beoordeling van alle opdrachten (ook af.oz) ligt bij de lerarenopleiding. De school moet het leerwerktraject beoordelen op twee momenten; een tussenbeoordeling halverwege het traject en een eindbeoordeling. De afspraak is dat de beoordeling wordt uitgevoerd door de 1^e lijn begeleider van de school en een van de 2^e lijn begeleiders. Daarvoor is een procedure afgesproken waar de 1^e lijn begeleider en de leraar in opleiding vooraf een beoordelingsformulier op basis van de 7 SBL-competenties invullen, en dat elkaar voor het gesprek

toesturen. Dan komt het gesprek waarbij een 2^e lijn begeleider aanwezig is en waar de beoordeling wordt vastgesteld. Daarna maakt de leraar een opleiding een verslag van de uiteindelijke beoordeling.

Data

De **data** die tijdens dit traject zijn verzameld bestaan uit 4 interviews met Kryn, en 5 met Karel, een beeldopname van een begeleidingsgesprek, een stageplan, 33 weekreflecties van Karel, en tussenbeoordelingen en eindbeoordelingen van Karel en van Kryn. De interviews met beide respondenten zijn vier keer gehouden in dezelfde weken. De eindbeoordeling vindt al 6 weken voor het einde plaats, waarna Kryn zijn begeleidingstaak als afgerond ziet. De vierde gespreksronde vindt plaats na de eindbeoordeling, en bevat het laatste interview met Kryn. Het traject van Karel loopt dan nog door en Karel is nog bevraagd een week nadat het traject is afgelopen.

Chronologische opbouw data
1. Stageplan
2. Reflectieverslagen van Karel vanaf week 1 tot laatste week (totaal 33).
3. Intv 1: in derde week (sept)
4. Intv 2: in derde maand (nov)
5. Tussen evaluatie
6. Opname gesprek
7. Intv 3: in zesde maand (feb)
8. Eindevaluatie
9. Intv 4: 5 weken voor einde traject (mei)
10. Intv 5: Karel, week na traject (juni)

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

1^e lijn begeleider school actief

2^e lijn begeleider school actief

2^e lijn begeleider opleiding enkel actief bij eindbeoordelingsgesprek.

Informele begeleiding actief

Er is 1^e en 2^e lijn begeleiding georganiseerd. Kryn is de 1^e lijn begeleider van de school en is tot de eindbeoordeling actief in deze rol. Op papier is er ook een instituutsbegeleider (1^e lijn opleiding) georganiseerd, deze speelt echter geen rol in het traject. De 2^e lijn begeleider van de school is tijdens het gehele traject actief. De 2^e lijn begeleiding van de opleiding is vanaf de start georganiseerd en bekend, deze is enkel actief in een bijdrage aan het eindbeoordelingsgesprek. Verder is deze begeleider niet betrokken bij dit traject, noch in overleg, noch in actieve begeleiding van Karel.

Keuzevrijheid

Kryn: begeleiderschap vrijwillig, persoon opgelegd maar wel keuze wel/niet

Karel: begeleiding verplicht, personen opgelegd

Overige relaties eigen keuze.

Op de school kan worden gekozen voor begeleiderschap. Kryn wil zowel leraren in opleiding als nieuwe collega's begeleiden. In overleg met de sectie stelt de school leerwerkplekken beschikbaar aan

de opleiding. Het stagebureau van de opleiding levert namen aan, de 2^e lijn begeleider regelt een eerste bijeenkomst en daarna mag de begeleider kiezen of hij die betreffende persoon wil begeleiden of niet. Over deze keuze zegt Kryn: *uit een ervaring met een vorige stagiaire zijn wij daar wel wat strenger op geworden, van wat haal je binnen je school. (...) je krijgt te horen van een opleiding van 'job hebben jullie plek voor een lio-stagiaire' en dan geef ik van tevoren al aan ja ik vind dat wel leuk maar dan vind ik het wel praktisch dat hij het hele jaar komt dus **niet** het halve jaar. Dan krijg je iemand aangedragen en voor ons is het alleen maar de vraag zien wij het met deze lio- stagiaire binnen de school zitten of wordt het een bende? Heel simpel is dat ook de opdracht die je meekrijgt van X (2^e lijn beg. school) 'goh zie je hem zitten'. Dus dan komt Karel en dan denk je 'ja dat voelt goed' dus wij vinden het goed. Maar daarna komt er niet nog één en dat je moest kiezen uit twee of drie. Nee, je krijgt er gewoon één op je tafel en zie je het met deze persoon zitten dan wel, of niet.*

Karel heeft de mogelijkheid een voorkeur aan te geven op een lijst met mogelijke scholen, hij kiest voor deze school omdat deze in buurt is van zijn ouderlijk huis. Deze voorkeur wordt gevolgd, de begeleider Kryn wordt hem vervolgens opgelegd.

Koppeling

Koppeling op vak.

Kryn en Karel worden aan elkaar gekoppeld op basis van beschikbaarheid van de plaats en hetzelfde vak. Voor Kryn is hetzelfde vak zelfs een specifieke voorwaarde omdat hij wil dat de leraar in opleiding hetzelfde programma draait als hij doet (parallelklassen).

Doel van de begeleiding

Kryn noemt acquisitie, transformatie, praktische ondersteuning, voorbereiden en welbevinden

Karel noemt acquisitie, transformatie en waarderen als doel voor de begeleiding.

Er zijn geen afspraken over het doel van de begeleiding.

De genoemde specifieke doelen verschillen op de momenten.

In elk interview noemen Kryn en Karel verschillende specifieke doelen voor de begeleiding. Kryn zegt over de doelen van zijn begeleiding: *de boodschap ontstaat tijdens het gesprek.*

Over afspraken over de begeleiding zegt Kryn terugkijkend: *Het enige dat ik heb besproken met hem is 'wij gaan in je rooster een uur kiezen dat wij samen geen les hebben en dat uur ligt vast. Dus dan hebben we dat uur en dan kan ik bij Kryn terecht om allerlei vragen te stellen en met Kryn allerlei afspraken maken over deze of gene. Dat gebeurt in dat uur.*

	1	2	3	4	5
Kr	acquisitie	acquisitie	acquisitie	acquisitie	-
	prakt. onderst	prakt. onderst	transformatie	transformatie	
	waarderen	waarderen	prakt. onderst	prakt. onderst	
		welbevinden	waarderen	welbevinden	
Ka			welbevinden		
	acquisitie	acquisitie	acquisitie	prakt. onderst	prakt. onderst
	prakt. onderst	transformatie	prakt. onderst		
	waarderen	prakt. onderst	waarderen		
		waarderen			

De meeste doelen die Kryn noemt voor de begeleiding hebben betrekking op acquisitie. De volgende voorbeelden noemt hij op bepaalde momenten in het traject voor zijn begeleiding: *“Hoe hij zijn les opbouwt”*. *“Hem proberen te leren over een stukje organisatie van de les.”* *“Hoe ga ik om met conflicten in de les.”* *“Hoe kan je handig een practicum doen met grote groepen.”* *“Hoe kan je er voor zorgen dat basis-kader klas leerlingen die zo weinig theorie kunnen verwerken, hoe bouw je daar een les voor op”*. Hij benoemt die doelen vaak in relatie tot de lesvoorbereiding die ze bespreken, Kryn en Karel verzorgen hetzelfde programma voor eigen klassen. Kryn richt zich dan zowel op acquisitiedoelen voor Karel als praktische ondersteuning ten aanzien van de organisatie en invulling van die lessen. Kryn zegt daarover bijvoorbeeld: *ik weet precies waar hij mee bezig is dus dat behandel ik. Dus dat weet hij ook, hij weet ‘we gaan het hebben over de stof waar we nu mee bezig zijn en wat we tegenkomen’ dat zijn dingen die ik hem wil gaan leren.* Als Karel vanaf een paar maanden moeite heeft met het orde houden in een bepaalde klas zegt Kryn over zijn bijdrage aan de ontwikkeling van Karel: *het gaat erom dat hij straks een balans vindt waarin hij zich lekker vindt werken en dat die leerling goed kan leren. En dat moet hij ontdekken. Daarom een andere didactische manier van lesgeven bij zo’n klas. Ordeproblemen van Karel liggen niet eraan dat het een zak is, nee het is een hartstikke leuke jongen en die kinderen mogen hem best wel dus ik wil hem laten ontdekken dat je door didactische trucs veel meer rust in een les kan krijgen. Dat probeer ik hem door verschillende manieren te laten ontdekken.*

Halverwege het traject noemt Kryn ook transformatiegerichte doelen: *ik wil dat hij vertrouwen krijgt. Ik wil hem leren meer open te zijn. Ik wil dat hij went aan het feit van ‘job het is niet deur dicht’, maar iedereen mag binnenkomen en mag komen kijken en weet ik veel wat. Ik hoop dat hij de schaamte van zich af gooit. Dat hij beseft dat iedereen problemen heeft met bepaalde dingen en dat het normaal is dat je bij elkaar naar binnen loopt. En dat het normaal is dat je elkaar eens wat opbouwende kritiek geeft of dat je zegt hoe doe je dat of dat je eens tips geeft.*

Kryn noemt ook een aantal keer doelen ten aanzien van het waarderen van Karel, hij licht dat bijvoorbeeld als volgt toe: *Iedere collega die begint zoekt natuurlijk bevestiging en wil weten of hij het goed doet en wil daar ook af en toe over sparren. Dat vind ik ook heel gezond.*

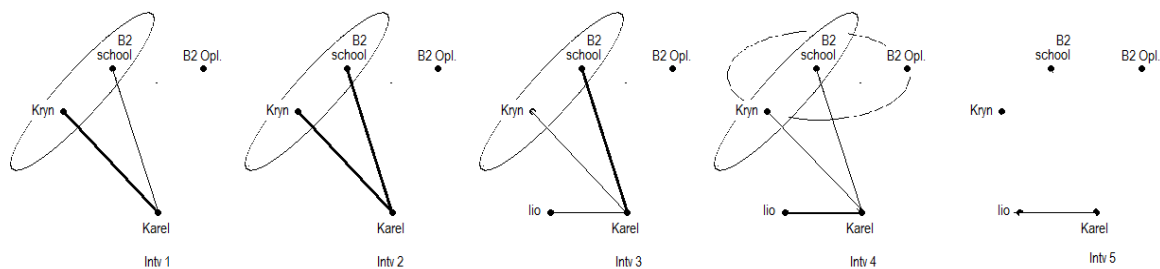
Halverwege gaat het orde houden in een van de klassen van Karel wat minder goed en Kryn ziet het dan ook als zijn doel om Karel zich toch goed te laten voelen, hij zegt dan bijvoorbeeld: *ik wil hem ook het gevoel geven van goh Karel het gaat goed, het gaat hartstikke lekker.*

Karel noemt voor de begeleiding van Kryn voornamelijk doelen ten aanzien van praktische ondersteuning bij het lesgeven en het acquireren van praktische vaardigheden, hij zegt bijvoorbeeld over wat de begeleiding zou moeten opleveren: *dat het praktisch door blijft gaan en als ik een didactische of interpersoonlijke probleem heb met leerlingen of met de klas, dat ik dan dat kan aankaarten bij hem en dat hij mij daar ook mee gaat helpen.* Verder noemt Karel doelen ten aanzien van het waarderen, dat noemt hij voor zowel de begeleiding van Kryn als die van de 2^e lijn begeleider van de school: *wat ze er dan van vinden. X (2^e lijn beg. School) is een keer bij mij in de les geweest en die zei dat hij het echt een goede les vond. Dus dat vind ik belangrijk om te horen en ik ben benieuwd wat Kryn van mijn lessen vindt als hij die observeert.* Het laatste deel van het traject ziet Karel vooral praktische ondersteuning als doel voor de begeleiding van Kryn.

4. Constellatie

3 ontwikkelingsrelaties die op verschillende momenten verschillend bijdragen, 2 verschillende overlegsituaties

Op basis van de interviews zijn vijf verschillende constellaties opgetekend gedurende het traject dat een schooljaar beslaat; 1: over de eerste drie weken 2: over maand 1-3, 3: over maand 3-6, 4 over maand 6-9, 5 over maand 10



Karel noemt Kryn tot aan de eindbeoordeling belangrijk voor zijn ontwikkeling, de kracht van de relatie neemt volgens hem wel af. Gaandeweg noemt Karel vooral de praktische ondersteuning van betekenis voor het leren op de werkplek. Na de eindbeoordeling 6 weken voor het einde ervaart Karel Kryn ook helemaal niet meer als begeleider, hoewel hij nog wel vindt dat Kryn hem zou moeten ondersteunen rond praktische zaken. Ze hebben de laatste weken ook nog wel af en toe contact maar dat gaat over afspraken over gezamenlijk uit te voeren activiteiten (bv afstemmen over sportdag). De ontwikkeling van Karel komt dan niet meer aan de orde.

Karel noemt de 2^e lijn begeleider van de school vanaf het begin ook als een belangrijke begeleider ten aanzien van zijn ontwikkeling. Als in een klas het orde houden wat moeizamer loopt, zoekt Karel deze 2^e lijn begeleider op om hem hierbij te helpen; om het beter te doen, en om te leren omgaan met het gegeven dat die klas niet lekker loopt. Halverwege het traject vindt Karel de 2^e lijn begeleider zelfs een krachtiger relatie voor zijn ontwikkeling dan Kryn. Kryn helpt hem de tweede helft vooral met het werken in de praktijk, en van dat werken in de praktijk leert Karel veel maar de 2^e lijn begeleider ziet hij dan vooral als krachtige relatie bij zijn ontwikkeling. Richting het einde gaat het beter en spelen beide georganiseerde begeleiders geen echte rol meer bij het leren van Karel. Hij heeft dan nog wel informeel contact met ze, maar geen begeleidingsmomenten gericht op leren.

Verder beschrijft Karel vanaf halverwege het traject het regelmatige contact met een andere leraar in opleiding op die school. Zij bespreken regelmatig samen ervaringen, helpen elkaar met het voorbereiden van lessen en bij het uitvoeren van de verplichte opdrachten van de school. Karel beschrijft deze lio als een belangrijke relatie voor zijn ontwikkeling.

Kryn beschrijft dat hij halverwege het traject met de 2^e lijn begeleider een rolverdeling heeft afgesproken over de begeleiding van Karel: *hoe gaan we dat nou verder aanpakken en toen hebben X (2^e lijn bg school) en ik afgesproken dat X wat meer de aanpak in algemene zin met hem zou bespreken en ik puur vaktechnisch de zaken ging doen.*

Expertise

Kryn wordt gezien als expert in beroep, vak en begeleiding bij leren lesgeven.

Karel ziet Kryn als expert in de praktijk van de school

Karel ziet Kryn niet als expert in begeleiden van persoonlijke ontwikkeling

Karel ziet de 2^e lijn begeleider van de school als expert in begeleiden van persoonlijke ontwikkeling

Karel wordt niet als expert gezien

In de relatie worden de begeleiders als experts gezien en de leraar in opleiding als nieuweling nog zonder expertise. Na enige tijd in het traject benoemt Karel verschil dat hij ervaart ten aanzien van de expertise; hij ziet Kryn vooral als expert in de dagelijkse praktijk, het lesgeven in de specifieke situatie. De 2^e lijn begeleider ziet hij meer als een expert in het begeleiden van zijn persoonlijke ontwikkeling.

Dit benoemt hij naar aanleiding van het omgaan met de moeilijkheden rondom het orde houden in een klas.

Contact & Onderwerpen

Formeel en informeel contact

Een periode regelmatig formeel contact met 2^e lijn begeleider school

De laatste maanden geen gebruik meer van een vast moment

Traject	Contact	Toelichting
Wk 0-3	1 ^e kennismakingsgesprek op afspraak tussen Kryn, 2 ^e lijn begeleider school en Karel	Kennis maken, wederzijdse verwachtingen besproken
	Op afgesproken moment in lerarenkamer Kryn en Karel (vast moment in rooster nog niet afgesproken)	Praktische vragen beantwoorden (waar liggen boeken, hoe kom je aan stencils..) Feedback op eerste activiteiten en lesvoorbereiding Kort bespreken ervaringen Karel adhv weekreflectie
	Na practicumles van Kryn die Karel heeft bijgewoond	Over de manier waarop practicumlessen op de school worden uitgevoerd
	Af en toe via e-mail	Vragen beantwoorden over lesvoorbereiding
	Via telefoon	Over praktische zaken voor de les van morgen
	Regelmatig kort contact tijdens de les	Kryn loopt regelmatig als Karel lesgeeft even de klas in om een opmerking te maken, Karel iets te vragen, of om een praatje te maken (<i>ik ben dan ook iemand die even plaagt</i>)
Mnd 1-3	Regelmatig (lukt niet altijd) op vast tijdstip soms afgezonderd, soms in lerarenkamer: Kryn en Karel	Karel vertelt zijn verhaal. Bespreken gang van zaken (organisatie van lessen en practica), Kryn reageert op verzoek van Karel op toegestuurde verslagen of producten. Kryn bespreekt prestaties van Karel (wat goed gaat, wat niet). Kryn wil weten wat Karel met leerpunten van vorige week heeft gedaan. Gesprek van een lesuur: <i>half uur over Karel, half uur over praktische zaken</i> (Kryn)
	Af en toe rondom onderwijs op behoefte Karel: Kryn en Karel	Bespreken ervaringen van Karel; duiden van wat niet goed ging en oplossingen voor volgende keer.
	Een paar maal gesprek afgezonderd Karel en 2 ^e lijn begeleider	Bespreken ontwikkeling Karel
mnd 3-6	Af en toe op vast tijdstip afgezonderd: Kryn en Karel	Over praktische zaken, bespreken wat er niet goed gaat en wat Karel daar aan kan doen.
	Regelmatig op afspraak afgezonderd Karel en 2 ^e lijn begeleider	Over omgaan met een moeilijke klas, over de emoties van Karel over het niet goed lukken bij deze klas.
	Af en toe via e-mail	Karel stuurt wekelijks reflecties, soms reageert 2 ^e lijn begeleider op de reflectie (<i>wat hij daar dan van vindt</i>)
	Regelmatig rond en tijdens onderwijs: Kryn	Over de gang van zaken; praktische ondersteuning.

	loopt regelmatig bij Karel de les binnen	
Mnd 6-9	Af en toe rond de les; Kryn en Karel	Praktische zaken, Kryn beantwoordt vragen van Karel over de praktijk
	Af en toe in vrije momenten op initiatief van Karel	Over orde houden in een bepaalde klas; Kryn geeft tips bv <i>Gooi wat tempo in die les, waar jij drie kwartier over doet dat kunnen die kinderen in een kwartier of op het moment dat je iemand zegt ik wil dat je nu je mond houdt dan moet je dus ook zorgen dat dat gebeurt</i>
	Regelmatig of afspraak Karel en 2 ^e lijn begeleider van de school	Reflecteren op Karels rol in het klassenklimaat, zijn emoties over waar het niet goed gaat.
Mnd 10	Af en toe met 2 ^e lijn begeleider school afgezonderd	Bespreken afronding traject en verplichte opdrachten.
	Karel nog af en toe gesprek met Kryn rond lessen	Over lopende praktische zaken bv organisatie en taakverdeling bij sportdag, uitdelen bij afscheid,

Sturing

Kryn en Karel sturen op verschillende manieren en momenten op verschillende zaken.

Kryn zegt over de verhouding tussen hem en Karel: *Ik ben de leider. Hij is de volger. Maar dat is ook de aard van mijn beestje, zo ben ik ook wel.* Maar hij ziet daar ook een risico in als hij terugkijkt: *Maar weet je, het gevaar is dat je te veel je eigen ideeën geeft hoe je het moet doen, ik bedoel Karel is niet Kryn. Je vertelt natuurlijk hoe jij zelf dat soort dingen oplost maar hij moet wel zelf zijn eigen stijl vinden.* Kryn vertelt over de gesprekken in het begin hoe hij stuurt; *ik stuurde dat. Hij was daarin volgend. (..)het is gewoon handig dat je deze lessen zo doet, dus ik zeg gebruikt nu gewoon dit. (...) Dan heeft hij de eerste lessen een houvast van dit moet ik doen. Later gaat hij maar zijn eigen route in. De eerste paar lessen heb ik hem gegeven. 'Dit is de les die je gaat geven' en succes ermee.* Gaandeweg het traject blijft Kryn Karel echter sturen naar een bepaalde manier van lesgeven, hij zegt daar zelf bijvoorbeeld over in een toelichting op hoe gesprekken gaan: *ik begin altijd van job dit doe je goed, dat doet je goed, probeer dat altijd rustig op te bouwen. En dan wat ik vind waar hij aan moet werken, bijvoorbeeld 'ik vind dat je moet werken aan ...'* Kryn beschrijft ook hoe hij stuurt op activiteiten, bijvoorbeeld: *toen zei ik ook tegen Karel 'job ik geef dan en dan dat practicum dat jij nog niet gedaan hebt, kom eens even kijken bij mij in de les'. En Karel wou eigenlijk al naar huis maar hij zei 'okee' en hij kwam bij mij in die les kijken.*

Kryn en Karel sturen beiden op de bijeenkomsten, soms stuurt Karel aan op een begeleidingsgesprek, *als ik dan iets wil bespreken dan moet ik zelf een gesprek regelen.* Maar Kryn bepaalt wel of de afspraken doorgaan, soms verzet hij ze of zegt ze af. Hij zegt daar bijvoorbeeld over; *dan heb ik dat uur toch even nodig om de cijfers in te voeren want ze moesten ingeleverd worden en dan ben je even druk met andere dingen en dan vindt Karel dat ook wel eens lastig maar dan moet hij het ook maar even begrijpen dat er iets doorheen komt. En soms is er een roostervijziging en dan verplaatst ik het naar een andere dag Daar moet Karel soms wel eens, denk ik, aan wennen. Heb ik hem niet gevraagd.* Bijzonder daarbij is dat Kryn bij sommige gesprekken bewust aanstuurt op het laten plaatsvinden van de gesprekken in de lerarenkamer in het bijzijn van andere leraren. Hij licht dit als volgt toe; *Mijn visie is je moet open zijn over de dingen die je tegenkomt of die niet goed gaan of er nou collega's bij zitten of niet.*

Karel stuurt aan op bepaalde feedback van Kryn: *hij is heel structureel in steeds zijn verslag opsturen en ik merk aan hem dan hij dat graag toch even wil doornemen. Hij wil ook horen wat ik er van vond of hij heeft wel eens wat vragen. Dus het is voor hem belangrijk dan vind ik het dus ook voor mij belangrijk om daar iets mee te doen. Hij geeft ook gewoon aan heel duidelijk 'dit moet je doen, dat moet je doen'.* Halverwege zegt Kryn echter over de

wens van Karel om sturing in te ondernemen stappen in zijn leerproces rond het orde houden in de klas: *Ik wil hem meer daarin loslaten 'Je moet het nu ook gewoon zelf doen'. Je moet ook met je teleurstellingen en ervaringen zelf leren omgaan. Je mag daar natuurlijk over praten maar je moet daar ook zelf weer mee verder gaan. En dan moet hij op een gegeven moment ook even los zijn, even alleen oplossen (...) om hem alleen te laten sturen en niet dat iedere keer de begeleider er daarvoor is.* Deze wens van Kryn dat Karel dit soort zaken meer zelf aanstuurt, geeft Karel het idee dat hij veel zelf moest uitzoeken en dat Kryn daar dan wel meer sturend op had mogen zijn; *als ik zelf niets vraag komt er ook niets.* En terugkijkend zegt hij over sturing op zijn leren daarin; *niemand heeft achter me aangezet, ik had verwacht dat ze er meer bovenop zouden zitten, en nu moest ik het zelf bepalen.*

Functionies

Meest centrale functie van de begeleiding is als gastheer de weg wijzen in de organisatie en ondersteunen bij de dagelijkse praktijk, en die als rolmodel voordoen (keuzen laten zien middels de parallelklassen)
Als gastheer op verzoek mondeling feedback op de prestaties en keuzen bij lesgeven.

	1	2	3	4	5
Kryn:	gastheer	gastheer	gastheer	gastheer	--
	.	leermeester	leermeester	leermeester	
		rolmodel	rolmodel	rolmodel	
Karel:	Gastheer	gastheer	gastheer	gastheer	gastheer
	rolmodel	leermeester	leermeester	leermeester	
	.	rolmodel	rolmodel	rolmodel	

Kryn wijst als gastheer de weg in het curriculum. Karel zegt daar bijvoorbeeld over: *meer dat de lesinhoud, dus wat er gegeven gaat worden en wanneer de toets komt, welk hoofdstuk of paragraaf wat meer.* In dat praten over die lessen functioneert Kryn ook als leermeester; hij onderwijst Karel bijvoorbeeld over didactiek en organiseren van practica.

Kryn functioneert als rolmodel voor Karel door te bespreken wat hij doet en waarom, maar ook doordat Karel bij hem gaat kijken hoe hij de lessen geeft die Karel ook moet geven. Karel zegt over Kryn als rolmodel; *hij kan goed echt goed met leerlingen omgaan, interpersoonlijk is hij heel sterk maar ook didactisch, hoe hij de stof uitlegt, dat heb ik ook een paar keer gezien toen ik bij hem het klaslokaal inkeek, dan kan ik zien dat hij echt goed ervaren is en ook op de goede manier de lessen geeft.* Kryn functioneert ook als rolmodel door situaties en docentgedrag voor te doen: *dat heb ik dus met een voorbeeld gedaan op de gang, dan eens mijn invalshoek voordoen.*

Kryn functioneert volgens Karel niet als raadgever, dat doet de 2^e lijn begeleider van de school wel. Die functioneert zowel als leermeester als als raadgever. Karel zegt over dit verschil; *ik denk dat het te maken heeft dat ik Dirk heel direct vind. En ja, dat is een moeilijke vraag maar ik voel me er niet echt tot aangetrokken om met dat soort problemen bij hem te praten. Bij hem is het meer echt puur praktisch, daar kan ik heel goed met hem opschieten, eigenlijk kan ik daarover altijd heel goed met hem opschieten maar meer dat emotionele of dat wat er echt gebeurd is en dan diepgaand te praten over de gevoelens die je erbij hebt en dat soort dingen dan kan ik toch beter bij X (2^e lijn beg. School). Het is geen issue van veiligheid, ik voel me wel veilig bij Kryn. En ik weet ook dat wat ik vertel dat, blijft ook tussen ons, daar ligt het niet aan. Nee.*

Beoordeling

1^e en 2^e lijn Begeleider school voeren tussen beoordeling uit; 7½

1^e lijn en beide 2^e lijn begeleiders school en opleiding voeren eindbeoordeling uit; 7

De beoordeling volgt de voorgeschreven procedure. Bij de eindbeoordelingsgesprek is de 2^e lijn begeleider van de opleiding aanwezig. Over de tussenbeoordeling zegt Kryn dat hij dat gesprek heeft gebruikt om Kryn extra te motiveren door te zeggen dat het goed gaat. Ook richting de eindbeoordeling geeft Kryn al vooraf aan dat het zeker voldoende is: *en dat is natuurlijk hartstikke lekker voor Karel, dat is ook gewoon even 'hé ja ik heb mijn stage binnen'.*

Over de beoordeling zelf zegt Kryn dat hij het moeilijk vindt om tot een goed oordeel te komen; *bij die les gaat het hartstikke goed maar bij die gaat het niet goed. Wat weeg je zwaarder? Weeg je de vakinhoud zwaarder, weeg je de orde of de didactische werkvormen zwaarder. Dat vind ik heel lastig om daar een cijfer bij te geven. Ik vind het makkelijker als we er over praten. Ik vind het makkelijker om te zeggen 'jongens ik vind dat Karel het in zich heeft om een goede docent te kunnen worden'. Dat zie ik gewoon. Ik bedoel je voelt hoe dat zich gaat ontwikkelen maar het is moeilijk om heel concreet op papier te zeggen van het is een zeven, het is een acht? Dat vind ik heel erg moeilijk.*

Oordelen

Oordelen negatief, neutraal, en positief. Sommige oordelen over elkaar veranderen tijdens het traject.

Kryn is bij de start positief over Karel hij noemt hem *heel open, gedreven en heel enthousiast over het vak*. Kryn vertelt dat hij en de 2^e lijn begeleider van de school heel positief waren over de manier waarop Karel het traject begon: *goed aangeven waar hij niet goed in was. Hij gaf duidelijk aan waar hij kluspunten had voor deze komende stage. Hij had er zijn in. Gaf ook aan dat hij wilde leren. We hadden al wel een goed gevoel omdat hij direct reageerde op de mail*. Na een maand vindt hij echter dat Karel wat afwachtend kan zijn, is dan nog neutraal. Gaandeweg wordt hij daar negatiever over en vindt hij Karel wat gesloten hij zegt halverwege: *mijn beeld is dat hij in zijn schulp kruipt en dat hij het moeilijk vindt om te praten. Vakinhoudelijk is hij gewoon op de hoogte. Hij weet gewoon goed een les voor te bereiden, hij heeft een beeld van hoe hij de les moet opbouwen, dus dat zit snor, daar maak ik me geen zorgen over. Hij creëert op zich een vertrouwensband met de klas, met kinderen, hij kan goed met kinderen omverweg dus dat zijn allemaal randvoorwaarden die allemaal al aanwezig zijn. (...) Hij moet een vorm van lessen nu vinden waarbij hij zich ook aan het eind van de les zegt van goh dat was een lekkere les Dat hij zelfstandiger wordt. Niet meer terug wil vallen op de begeleider. Doe ik dit goed, doe ik zus goed, hij vraagt daarom nog wel bevestiging. Dat merk je ook in zijn verslagen*

Karel is positief over de school: *leuke school. Het is een kleine school dat vind ik wel prettig. Collega's kennen elkaar allemaal en ik word ook geaccepteerd door heel veel collega's. dus iedereen zegt hoi en een aantal maken ook echt heel veel praatjes met mij en ik voel me echt gewoon thuis hier en ik voel me vrij en ik kan doen wat ik wil.*

Bij de start is Karel positief over de betrokkenheid Kryn, hij geeft dan als voorbeeld: *er was een bijeenkomst voor alle nieuwe docenten en ik zat in dat lokaal en toen kwam Kryn keihard binnenstormen 'Karel? Oh je bent er!' en toen ging hij weer weg. Dat vond ik wel grappig. Ook wel dat ik belangrijk was voor hem. Dat hij wel in de gaten heeft dat ik er moet zijn.* Karel is het hele traject positief over Kryn als leraar, hij zegt bijvoorbeeld: *hij kan echt goed met leerlingen omgaan, interpersoonlijk is hij heel sterk maar ook hoe hij de stof uitlegt.* Als begeleider voor de praktijk is en de lessen is Karel ook heel positief, als begeleider voor Karel als persoon is hij na een maand neutraal en daarna negatief. Voor persoonlijke begeleider vindt hij Kryn te direct, en te sturend; *hij luistert weinig en vertelt meteen wat ik moet doen.* Hij heeft wel het idee dat hij altijd bij Kryn terecht kan.

Klik

klik start neutraal en beweegt zich in negatieve richting

Karel zegt bij de start over hun band: *collegiaal meer, ja. Ik zie het niet echt heel veel anders als met andere collega's. Gaandeweg wordt de band echter minder en zegt Karel bijvoorbeeld: dat het wat meer afstandelijk is, of we minder contact maken. Maar dat vind ik op zich niet erg, zolang het goed gaat is het niet eens nodig. En terugkijkend zegt hij: Niet als vrienden heel dicht bij elkaar, Kryn is heel direct en heel open, ik ben meer in mezelf. En het is wel vaak dat de interesses van hem niet echt aansluiten met wat ik heb.*

Kryn heeft hetzelfde idee over hun band. Bij de start is het vrij neutraal en gaandeweg wordt hij negatiever. Hij zegt bijvoorbeeld halverwege over hun relatie *Gevoelsmatig is het wel wat meer eenrichtingsverkeer vanuit mijn kant. En terugkijkend zegt hij: Ik vind Karel een prima knul, kan het goed genoeg met hem vinden maar de echte klik dat ik denk van 'jeej', hele leuke collega, nee dat gevoel heb ik niet echt bij hem.*

Opbrengst

Positief voor Karel: praktische ondersteuning, acquisitie, transformatie en welbevinden

Negatief voor Karel: welbevinden

Positief voor Kryn: welbevinden

Karel zegt als hij terugkijkt dat hij veel heeft geleerd over les geven zelf, orde houden, regels bewaken en omgaan met groepen. De rol van Kryn vindt hij daarbij terugkijkend minimaal. Eerder in het traject beschrijft hij echter wel diverse positieve opbrengsten van de begeleiding van Kryn. Hij noemt praktische ondersteuning bij het organiseren en verzorgen van het onderwijs, en het verwerven van divers handelingsrepertoire door samen de lessen door te spreken en te gaan kijken bij Kryn. Ook beschrijft hij opbrengst in de vorm van welbevinden waar hij het bijvoorbeeld goed voelt dat hij weet dat Kryn hem steunt en ziet. Als hij terugkijkt noemt hij opbrengst in de vorm van meer zelfstandigheid en meer zelfvertrouwen (transformatie) als een positieve uitkomst van een negatieve ervaring: *doordat hij nergens achter me aangaat, leert het me wel mijn eigen dingetjes uit te zoeken en dat vind ik wel weer prettig. Dat was op de vorige traject niet, en dat heb ik nu geleerd.* Karel noemt ook opbrengst van de begeleiding van de 2^e lijn begeleider van de school, die heeft volgens hem veel bijgedragen aan zijn ontwikkeling, de opbrengst van Kryn ziet hij terugkijkend vooral in de praktische ondersteuning; *sonieso voor die praktische zaken was het heel belangrijk. Zonder dat zou ik het niet kunnen*

Kryn heeft een goed gevoel gekregen van de begeleiding, het begeleiden heeft hem voldoening gegeven. Maar hij vindt het jammer dat hij er niets van heeft geleerd. Hij zegt terugkijkend daarover; *ik denk dat de win win wat minder was. Ik heb altijd zoiets met een stagiaire, daar kan je zelf van winnen, daar kan de stagiaire van winnen en je kan natuurlijk helpen aan het proces dat we genoeg nieuwe docenten krijgen. Maar dat viel me een beetje tegen, ik denk van 'potverdorie' hij komt van een lerarenopleiding, hij heeft weer nieuwe dingen gehoord, dan ben ik daar benieuwd naar, dat valt me dan tegen. Hij hangt dan te veel aan hetgeen dat er hier is. Maar hij heeft wel heel belangrijk, niet vergeten, hij is met een heel belangrijk ding bezig geweest en dat is zijn orde en dat was natuurlijk een klus voor hem om dat op de rails te krijgen. Dus dan gaat daar denk ik meer energie naar uit dan naar nieuwe dingen. Dus dat begrijp ik ook wel. Maar dat vind ik wel jammer.*

Epiloog:

Karel heeft tijdens het traject zijn afstudeeronderzoek niet afgerond en na de vakantie neemt hij nog een aantal maanden de tijd om dat te doen naast een hele kleine vervangingsaanstelling. Na zijn afstuderen gaat Karel een volledige aanstelling aan als leraar natuurkunde. Die aanstelling is een vaste aanstelling geworden.

A15. Traject Stefan-Noud-Esther

1^e lijn begeleider van de school:

Stefan (♂, 58 jaar) is leraar beeldende vorming op een grote scholengemeenschap in een stad. De school kent een partnerschap voor Opleiden in de School met een drietal instituten voor lerarenopleidingen. Stefan is al 35 jaar werkzaam in het onderwijs en daarvan begeleidt hij ‘al zeker’ 20 jaar leraren in opleiding. Hij doet dat want “*soms krijg je er iets voor terug, een nieuwe manier van aanpak, of nieuwe vakinhoudelijke ideeën*”. In de jaren dat hij begeleidt heeft hij diverse cursussen gedaan, onder meer voor begeleidingstechnieken, voor het geven van feedback en hij heeft een certificaat (“*vroeger deed ik die cursussen op eigen initiatief, nu wordt dat gelukkig allemaal gestructureerd en geregeld*”). Stefan vindt dat beeldende vorming vooral gaat over zelfstandig zijn; *zelf vrijheid zoeken*, en *experimenten uitvoeren*. Dit is zijn beeld voor het leren van de leerlingen en ook voor de leraren in opleiding; *ze moeten verder kijken dan het leren lesgeven*.

Leraren in opleiding:

Esther (♀, 20 jaar) is 3^e jaar leraar in opleiding voor het vak beeldende vorming. Haar vooropleiding was Havo op een Vrije School. Eerder heeft ze twee trajecten in het vmbo-onderwijs uitgevoerd die als goed zijn beoordeeld en die ze als leerzaam en prettig heeft ervaren. Het vmbo-onderwijs heeft haar voorkeur “*ik hou zelf ook meer van doen*”. Dit traject geeft ze lessen op het vwo en dat vindt ze spannend omdat er in tegenstelling tot de eerdere trajecten in het vmbo “*ook theorie bij komt kijken en dat vind ik eng*”. Esther verzorgt in een aanstelling (bijbaan) één dagdeel in de week onderwijs op een andere school voor voortgezet onderwijs want “*hoe meer je ziet hoe beter*”.

Noud (♂, 25 jaar) is 3^e jaar student van de reguliere opleiding tot leraar beeldende vorming. Na het vwo heeft hij een propedeuse aan een Pabo gehaald, en is toen gestopt want “*het was niet wat ik wil*”. Daaropvolgend heeft hij 3 jaar fulltime gewerkt voor een internationale organisatie. Daar heeft hij het idee gekregen voor deze opleiding en dat bevalt hem goed. Naast de opleiding heeft Noud een kleine aanstelling in het hoger onderwijs waar hij meewerkt aan het verzorgen van een minor. Eerdere ervaringen met leerwerktrajecten en begeleiding zijn positief.

Afspraken

De afspraken zijn vastgelegd in een handleiding en houden in dat een leraar in opleiding in het derde jaar van de opleiding in ieder geval 7 uur per week onderwijs verzorgt gedurende negen weken en dat ze als het kan worden gekoppeld aan een stagepartner. Op de school is een begeleidingsstructuur georganiseerd die bestaat uit 2^e lijn begeleiders van de school en een 2^e lijn begeleider die de opleidingen vertegenwoordigt. Voor elke leraar in opleiding wordt een 1^e lijn begeleider georganiseerd die lesgeeft in hetzelfde vakgebied op de school. Daarnaast organiseert de lerarenopleiding voor beeldende vorming ook een eigen 1^e lijn begeleider die de studenten vanuit de opleiding begeleidt bij het leren op de werkplek.

De leraar in opleiding verzorgt lesactiviteiten in de klassen van de 1^e lijn begeleider. De leraar in opleiding hoort zijn leerdoelen vast te leggen in een stageplan, dat voorafgaand aan het traject moet worden goedgekeurd door de lerarenopleiding en dat moet dienen als richtlijn voor het leren op de werkplek. Tijdens het traject wordt de leraar in opleiding geacht reflectieverslagen te maken en die te sturen naar de begeleiders van school en opleiding. Daarnaast moet de leraar in opleiding verschillende opdrachten van de opleiding uitvoeren. De begeleiding van deze taken wordt gezien als een taak van de beide 1^e lijn begeleiders. De formele beoordeling van de uitvoering van de opdrachten ligt bij de lerarenopleiding. De formele beoordeling van het leerwerktraject gebeurt op de

werkplek en met de opleiding beeldende vorming is de afspraak dat de twee 1^e lijn begeleiders de beoordeling uitvoeren. In de afspraken over de samenwerking zoals die via het stagebureau gelden voor alle opleidingen, is er ook de afspraak dat een van de twee 2^e lijn begeleiders bij de beoordeling betrokken is. De beoordeling moet twee momenten kennen; een tussen- en een eindbeoordeling.

Data

De **data** die tijdens dit traject zijn verzameld bestaan uit 3 interviews met Stefan, 3 met Esther, en 3 met Noud, een stageplan van Noud, een stageplan van Esther, 6 kopieën van documenten met geschreven feedback van Stefan voor Noud en 6 voor Esther, een tussenbeoordeling en eindbeoordeling van Stefan, een einddossier met reflecties op het gehele traject van Esther en een einddossier van Noud. De interviews met de respondenten zijn gehouden in dezelfde weken.

Chronologische opbouw data	
1.	Stageplan Noud en Stageplan Esther
2.	Intv 1: in eerste week
3.	Feedbackverslagen 1a en 1b, 2a en 2b, 3a en 3b.
4.	Intv 2: in vijfde week
5.	Tussenevaluatie
6.	Feedbackverslagen 4a en 4b, 5a en 5b, 6a en 6b
7.	Eindevaluatie
8.	Intv 3; Na laatste week
9.	Einddossier Esther
10.	Einddossier Noud

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

- 1^e lijn school en opleiding actief,
- 2^e lijn school aanwezig en bij aanvang op achtergrond actief
- 2^e lijn begeleider opleiding georganiseerd maar niet actief
- Geen informele begeleiding

Bij dit traject zijn de 1^e lijn begeleiders van school en opleiding actief in de begeleiding. Noud en Esther weten dat er een 2^e lijn begeleider van de school is, maar ze hebben hem alleen gezien bij een kennismakingsbijeenkomst, ze spreken hem niet gedurende het traject. De 2^e lijn begeleider van de opleiding is volgens Stefan wel aanwezig, en hij vermoedt dat die ook met de 2^e lijn begeleider van de school overlegt over dit traject, maar zeker weet hij dat niet. Noud en Esther kennen de 2^e lijn begeleider van de opleiding niet en weten ook niet wat de bedoeling is van deze georganiseerde begeleider.

De 1^e lijn begeleider van de opleiding begeleid Noud en Esther op afstand en heeft tijdens het traject via e-mail contact met Stefan.

Noud en Esther noemen nadrukkelijk dat ze geen andere ontwikkelingsgerichte relaties hebben. Als ze op de school zijn hebben ze voornamelijk contact met elkaar en met Stefan. Ze praten wel eens met anderen maar dat kwalificeren ze als “*kletsen*”.

Keuzevrijheid

Stefan: Begeleiderschap vrijwillig, Personen opgelegd

Esther en Noud: Begeleiding verplicht, Stefan opgelegd en partner opgelegd.

Stefan kiest om begeleider te zijn. Hij kiest niet voor de personen en ook niet uit welk jaar ze zijn en daarmee voor de duur van het traject.

Esther en Noud zijn ingedeeld door een ander. Ze hebben wel een voorkeur voor een school mogen aangeven op een lijst van beschikbare plaatsen, maar de koppeling vindt plaats op het stagebureau. De afspraak is dat 3^e jaars samen op een plek onder dezelfde begeleider worden geplaatst. Dit partnerschap is opgelegd, Esther en Noud volgen dezelfde opleiding maar kennen elkaar niet goed als het traject begint.

Koppeling

Stefan, Noud en Esther zijn enkel gematcht op vak

De koppeling is extern uitgevoerd op basis van een beschikbare plek, en Stefan daarbij als beschikbare leraar voor hetzelfde vak. Er is geen sprake van een bewuste koppeling op basis van kenmerken van begeleider of leraar in opleiding. Noud en Esther hebben een stageplek toegewezen gekregen en Stefan is door de plaatsing op de aangeboden plek aan hen gekoppeld.

Doel van de begeleiding

Stefan is voornamelijk gericht op acquisitie en ondersteuning.

Stefan noemt ook expliciet het bevorderen van het welbevinden als doel van de begeleiding

Noud en Esther noemen doelen t.a.v. acquisitie en praktische ondersteuning.

Esther noemt bij aanvang ook het waarderen als doel.

In elk interview noemen Daniëlle en Karel verschillende specifieke doelen voor de begeleiding.

	1	2	3
S	Acquisitie	Acquisitie	Acquisitie
	Transformatie	Praktische onderste	Praktische onderste
	Praktische onderste	Welbevinden	
	Vorbereiden		
N	Acquisitie	Praktische onderste	Acquisitie
	Praktische onderste		Praktische onderste
E	Acquisitie	Acquisitie	acquisitie
	Praktische onderste.	Praktische onderste.	
	Waarderen		

Stefan benoemt doelen ten aanzien van acquisitie en beschrijft zijn manier van doelen bepalen als volgt: “*wachten tot het misgaat vind ik een wat negatieve insteek, maar ik observeer en als ik denk er gaat iets niet goed dan is het nou ik moet dit zus doen en dat zo doen*”. Gedurende het traject formuleert hij vooral doelen voor Esther en minder voor Noud. Voor Esther ziet hij bijvoorbeeld als doel voor zijn begeleiding: “*ze wil met kleur verven in de eerste klas, en we hebben daar over doorgepraat en ik merkte dat ze niet helder heeft waar je dan over moet nadenken. En dan vind ik het nodig om een fundament onder dat verhaal van kleur te gaan leggen. In de zin van wat kan je allemaal aan kleurenleer doen in de 1^e van havo/vwo? Wat zijn daar voor opdrachten bij te*

bedenken? Hoe kan je dat opbouwen? Ik ga altijd van onderzoekje naar schetsmatige opdrachtjes en dan een fantasievolle toepassing. En dan wil ik daar mee aan de slag, 'wat denk je dat ze moeten weten'.

Ten aanzien van transformatie noemt hij als zijn doel om Noud en Esther te leren dat een leraar beeldende vorming een houding heeft die gericht is op experimenteren en dat het leraarschap vooral gaat over vrijheid zoeken.

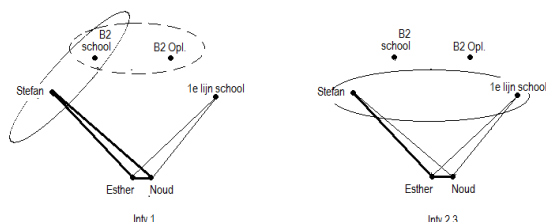
Verder noemt Stefan doelen van zijn begeleiding die betrekking hebben op het praktisch ondersteunen van Noud en Esther. Hij vertelt bijvoorbeeld over het helpen overzien van de mogelijkheden die de school biedt voor praktijkopdrachten voor beeldende vorming, en over het helpen voorbereiden van materialen. Dit komt overeen met de doelen die Noud en Esther ook noemen voor de begeleiding. Zo zegt Esther bijvoorbeeld *"ik wil dat hij duidelijk maakt waar ik in het lokaal bijvoorbeeld het beste de verf kan klaarzetten"*.

Daarnaast noemt Stefan als doel voor zijn begeleiding het bevorderen van het welzijn van Esther en Noud. Hij zegt daarover *"ik vind het mijn taak te zorgen dat zij zich goed voelen hier, ik ben verantwoordelijk voor hun welbevinden"*. Esther noemt bij aanvang ook het waarderen als doel van de begeleiding, ze zegt hierover bijvoorbeeld *"ik vind het heel erg spannend, of ik het wel kan, ik hoop wel dat hij me gaat vertellen waar ik aan toe ben"*.

Constellatie

4 ontwikkelingsrelaties: 2 constant sterk, 2 constant zwak, 1 variërend.

Op basis van de interviews zijn twee verschillende constellaties opgetekend, waarvan de tweede situatie geldt voor het overgrote deel van het traject. Noud en Esther beschrijven bij de start een krachtige relatie met elkaar en met Stefan en een zwakke relatie met de 1^e lijn begeleider van de opleiding. Vanaf het tweede interview beschrijft Noud de relatie met Stefan als zwak ten aanzien van zijn ontwikkeling. Esther blijft de relatie met Stefan als zeer betekenisvol voor haar leren beschrijven.



Stefan beschrijft bij de start dat hij overleg heeft met de 2^e lijn begeleider van de school en hij vermoedt dat die weer overlegt met de 2^e lijn begeleider van de opleiding. Het overleg met de 2^e lijn begeleider betreft alleen overleg over praktische zaken voor de school; over roosters, uren etc. Over de ontwikkeling of de voortgang van Noud en Esther is geen overleg tussen de 2^e lijn begeleider en Stefan. Dit bespreekt Stefan wel met de 1^e lijn begeleider van de opleiding. Deze initieert dit overleg en neemt contact op met Stefan via e-mail. Verder overleggen ze rondom de beoordelingsgesprekken die ze samen voeren met Noud en Esther (dus met vieren). Noud en Esther doen veel samen tijdens het traject en ze beschrijven elkaar als krachtige relatie bij hun ontwikkeling.

Expertise

Stefan wordt door Noud en Esther gezien als expert in vak en beroep.

Esther noemt Stefan ook een expert in begeleiding.

Noud en Esther worden niet als expert gezien.

Noud en Esther zien Stefan als een bekwame leraar beeldende vorming die meer weet van vak en beroep dan zij. Zij zien zichzelf als lerende, maar Esther ziet zichzelf meer als lerende dan Noud dat doet. Esther beschrijft Stefan als een deskundig begeleider, Noud beschrijft hem meer als een collega die hem de weg wijst in de dagelijkse praktijkuitvoering.

Contact & Onderwerpen

Contact rondom onderwijs

Geen formeel vast moment

Tussen Esther en Stefan meer contact dan tussen Noud en Stefan.

Tussen Esther en Stefan regelmatig informeel contact, tussen Noud en Stefan niet.

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 0-1	1 ^e kennismakingsgesprek op afspraak tussen Stefan, Noud en Esther	Kennis maken, Praktische afspraken over welke klassen, welke ruimte er is voor Noud en Esther (mogen/moeten een eigen onderdeel invullen als opdracht van opleiding), wat ze graag willen doen en wat kan. Stefan vertelt welke materialen beschikbaar zijn.
	Rond onderwijsactiviteiten tussen leerlingen of collega's	Over de Gang van zaken op school Praktische vragen beantwoorden
	Contact via e-mail	Stefan heeft ze allemaal mogelijke lesideeën toegestuurd (in de vorm van uitgewerkte lessen) De bedoeling is dat zij er of iets uit kiezen of iets eruit aanpassen of helemaal zelf iets bedenken. Per e-mail beantwoordt Stefan hier vragen over.
Wk 2-5	Regelmatig rond onderwijs afgezonderd Stefan, Noud en Esther	Bespreken ervaringen, bespreken prestaties Noud en Esther, vragen beantwoorden, bespreken schriftelijke feedback Stefan, Stefan geeft tips
	Regelmatig in pauzes tussen collega's, Stefan en Esther	Ervaringen uitwisselen, privé zaken, kletsen
	Af en toe op behoefte afgezonderd Stefan en Esther	Gerichte gesprekken over prestaties en persoonlijkheid Esther
	Regelmatig via e-mail Noud, Esther en Stefan	Vragen beantwoorden over de lessen, tips en suggesties van Stefan.
Wk 6-9	Regelmatig rond onderwijs afgezonderd Stefan, Noud en Esther	Bespreken ervaringen, bespreken prestaties adhv schriftelijke feedback die Stefan na elke les geeft, vragen beantwoorden, tips
	Regelmatig in pauzes tussen collega's, Stefan en Esther	Ervaringen uitwisselen, privé zaken, kletsen
	Af en toe op behoefte afgezonderd Stefan en Esther	Ontwikkeling Esther, kletsen
	Regelmatig via e-mail Stefan, Noud, Esther	Vragen beantwoorden, tips en suggesties

Sturing

Sturing door Stefan, Noud, Esther en door de beoordeling.

Stefan stuurt volgens Noud en Esther heel weinig, bij aanvang van het traject stuurt hij zelfs niet. Noud zegt hier terugkijkend bijvoorbeeld over: *“het was geen intensieve begeleider, hij zei alleen bijvoorbeeld dat ik meisjes bij vwo 3 die te laat komen een briefje moest laten halen. Ik heb dan iets van ze klooiën maar aan, een paar van dat soort dingetjes, maar verder liet hij alles bij ons.* En Esther zegt bijvoorbeeld halverwege *“het lijkt wel of hij eerst de kat uit de boom heeft gekeken en later nog wakker is geworden”*.

Stefan ziet zichzelf ook niet als sturend en hij vindt ook dat een begeleider niet zou moeten sturen. Hij beschrijft bij aanvang wel dat hij hun leerdoelen en lesactiviteiten stuurt rondom het bedenken van de projecten die ze in de klassen gaan uitvoeren gedurende de stage. Hij zegt bijvoorbeeld *“ze moeten van mij een idee opzetten en toesturen via de mail”* en *“dat moeten ze binnen een week inleveren”*. Esther en Noud beschrijven dit zelfde juist als een gebeurtenis waarbij Stefan niet stuurt, Noud zegt bijvoorbeeld *“we hebben gekozen om een paar projecten te gaan doen en dat mogen we helemaal zelf invullen en opzetten”*.

Noud en Esther zeggen verder dat zij het contact en het verloop van het contact sturen, dat zij bepalen wanneer ze iets bespreken en wat ze dan bespreken. Stefan geeft schriftelijk feedback, na elke lesactiviteit van Noud of Esther overhandigd hij hen een A4 waarop hij observaties en opmerkingen heeft geschreven. Dit wordt alleen besproken als Noud of Esther daar nog behoefte aan heeft.

Noud beschrijft ook sturing door de beoordeling bij aanvang van het traject. Hij vindt dat hij veel ruimte moet krijgen om zijn eigen ‘ding’ te doen en hij wil alleen feedback als hij daar om vraagt. Hij zegt dat echter niet tegen Stefan want *“ik ken hem nog niet zo goed, en dan kan je beter even afwachten, maar als ik denk dat het kan ga ik het nog wel zeggen”*.

Functies

Als leermeester geeft Stefan regelmatig mondeling en schriftelijk feedback

Al gastheer ondersteunt Stefan de lesactiviteiten van Noud en Stefan

Voor Esther functioneert Stefan ook als raadgever, wel voornamelijk gericht op ervaringen buiten dit traject

	1	2	3
Stefan	gastheer	gastheer	gastheer
		leermeester	leermeester
		raadgever (E)	raadgever (E)
Noud	gastheer	gastheer	leermeester
		leermeester	
Esther	gastheer	gastheer	gastheer
		leermeester	leermeester
		raadgever	raadgever

De begeleiding van Stefan vervult grotendeels de functie van gastheer. Zeker Noud beschrijft deze functie als de meest centrale in de begeleiding. Stefan wijst ze de weg in de school en hoe het vak wordt verzorgd, en laat zien welke mogelijkheden er allemaal zijn op de school om beeldende vorming te verzorgen en helpt ze ook met het praktisch voorbereiden (bv klaarzetten ecoline).

Verder functioneert Stefan als leermeester. Hij geeft mondeling en schriftelijk feedback op de lesactiviteiten van Noud en Esther. Voor Esther vervult de begeleiding ook een psychosociale functie (raadgever) die niet zozeer direct betrekking heeft op haar functioneren op deze school maar op haar ervaringen op de andere school waar ze een dag in de week onderwijs verzorgt en waar het niet goed gaat. Esther zegt hierover bijvoorbeeld *“het gaat daar zo kut, echt dat lesgeven daar is zo naar. Maandag was*

het ook weer niet leuk. En daar zat ik zo mee toen ik hier kwam, en het was niet mijn bedoeling om het mee naar hier te nemen, maar toen had ik het erover met Stefan, en dat was zo prettig. Hij zei er verder niets over, gewoon puur alleen luisteren en zeggen dat het niet erg is, dat het bij hem ook wel eens niet gaat. Dat alleen al vond ik zo fijn, dat iemand mij erkende, niet van doe eens dit of los het zo op, maar van 'vervelend voor je'. Het is niet dat het invloed heeft op de stage hier, maar omdat hij er zo fijn op reageerde dacht ik dat als hij wil dat ik daar vaker op wil ingaan".

Beoordeling

Stefan beoordeelt, 1^e lijn begeleider leidt beoordelingsgesprek; voldoende bij tussen en eindevaluatie

Er is eerst een gezamenlijk beoordelingsgesprek met vieren; Stefan, Noud, Esther en de 1^e lijn begeleider van de opleiding. Bij beide beoordelingen wordt in dit gesprek vastgesteld dat de beoordeling voldoende is. Daarna wordt er door Stefan een beoordeling gemaakt op basis van het standaardformulier met de 7 SBL-competenties. Beide beoordelingen van Noud en Esther zijn voldoende.

Oordelen

Oordelen negatief, neutraal, en positief.

Stefan is bij aanvang positief over Esther en Noud hij noemt ze "*praktisch*" en heeft de indruk dat ze "*betrokken*" zijn. Later noemt hij ze "*wel wat passief*", en twijfelt Stefan aan hun motivatie voor het onderwijs. Hij is positief over hun betrokkenheid bij de leerlingen, maar terugkijkend vindt hij dat ze wel weinig initiatief nemen om uit het leerwerktraject te halen wat erin zit. De prestaties van Noud noemt hij goed gedurende het traject. Hij zegt bijvoorbeeld: "*ik zie hem als een vis in het water*" en over een project dat Noud uitvoert "*hij gaat uit van de filosofie van Kant en Hegel, pittige kost voor derdeklassers. Maar dat doet hij heel goed, zo gaat het ook echt ergens over, hij is echt aan het improviseren*". Over de prestaties van Esther is hij gaandeweg het traject minder positief, hij zegt daarover bijvoorbeeld "*ik noem het maar lichtvoetigheid, slecht voorbereid, niet goed doordacht, maar ook niet nadenken 'zijn er wel genoeg pennetjes'...*" en "*in 1D gaat het echt niet goed. Het lokaal wordt niet afgebroken, maar ze letten niet op en luisteren helemaal niet naar haar*". De relatie noemt hij "*gezellig*" en "*vloeiend*". Maar hij zegt wel dat hij meer als begeleider betrokken is bij Esther dan bij Noud. Met Esther heeft hij ook meer gekletst. Met Noud had hij minder contact en het was wat meer oppervlakkig.

Esther is eerst erg neutraal over Stefan, ze vind hem een beetje vreemd en gereserveerd. Als ze een nare ervaring heeft op haar andere school en Stefan de tijd neemt om die ervaring met haar door te spreken en haar troost, veranderd haar mening over Stefan "*het heeft zo'n indruk gemaakt dat hij de andere school met mij heeft besproken. En hij geeft ook geen oordeel, maar is daar oprecht in geïnteresseerd*". Ze is verder heel positief over Stefan als persoon, als leraar en als begeleider. En ze is erg positief over de relatie.

Noud is neutraal over de relatie, hij typeert Stefan bijvoorbeeld als "*aardig*" maar hun relatie als "*oppervlakkig*" en hij zegt dat hij op zich niet veel aan Stefan heeft gehad. Bij aanvang is hij negatief over wat Stefan als begeleider doet. Hij zegt dat Stefan erg afwachtend is terwijl hij vindt een begeleider "*alles wel moet weten als wij komen*". Maar hij is ook positief en noemt Stefan "*rustig*" en waardeert heel erg dat Stefan hem veel ruimte geeft om zelf het traject in te vullen zoals hij dat wil. Als hij terugkijkt is zijn oordeel over Stefan, wat hij doet en de relatie erg neutraal "*ik hoor wel eens dat mensen moeite hebben met de begeleiding en dat was zeker niet zo. Hij is wel een beetje laconiek en terughoudend, zo van 'het loopt zoals het loopt'*"

Klik

Klik Stefan-Esther eerst neutraal, daarna goed.

Klik Stefan-Noud neutraal.

Bij de start is de klik tussen Stefan en Esther en Noud neutraal. Zo zegt Esther *“ik denk dat ik hem wel vriendelijk vindt, maar ik zie ons nog niet samen iets doen”* en zegt Noud *“het is meer gewoon, beetje afstand, als hij me maar genoeg ruimte laat?”*. De klik tussen Noud en Stefan blijft neutraal. Zo zegt Noud bijvoorbeeld over de klik als hij terugkijkt *“We konden aardig met elkaar opschieten, maar niet bijzonder, niet superveel in ieder geval. Niet slecht, maar zeker geen dikke vrienden”*. De klik tussen Stefan en Esther is na een neutrale start verder te typeren als goed. Esther zegt hierover als ze terugkijkt *“in het begin was het misschien wat ongemakkelijk, maar daarna ging het echt heel goed. Hij heeft echt indruk gemaakt omdat hij zo eerlijk is en ik voelde me ook echt vrij. Ik heb het echt naar mijn zin gehad, en het was ook leuk met Stefan, we hebben veel gekletst over zijn kindje. Misschien dat ik niet een uur met hem in de kroeg ga zitten, maar voor een begeleider kan ik niet beter wensen qua klik.”* Stefan ervaart eveneens een beter klik met Esther dan met Noud en hij zegt daarover bijvoorbeeld: *“ze zijn allebei lekker relaxed en dat past bij me, maar toch heb ik meer met Esther dan met Noud. Misschien ook omdat ik meer met haar heb gepraat of dat zij meer vragen had. Noud ging meer z’n eigen gang”*.

Opbrengst

Positief voor Stefan: welbevinden

Positief voor Noud: acquisitie en praktische ondersteuning

Positief voor Esther: acquisitie, transformatie, praktische ondersteuning en welbevinden

Negatief voor Stefan: nadeel voor dagelijkse activiteiten na het traject

Negatief voor Esther: ten aanzien van welbevinden in de eerste week.

Stefan noemt positieve opbrengst met betrekking tot zijn welbevinden. Hij vindt dat het begeleiden gezelligheid oplevert en het is plezierig om aankomende collega's te helpen. Hij zegt echter wel over dit traject *“soms is het heel inspirerend, maar dat was dit niet.”* Verder noemt hij in het laatste interview negatieve opbrengst als gevolg van een project dat Noud met een klas is opgestart, maar niet heeft afgerond. Dat moet Stefan nu gaan doen. Hij zegt daarover *“dat vind ik niet echt leuk, ik ga het doen, maar dat is wel een vervelende nasleep”*.

Noud noemt vooral praktische ondersteuning als opbrengst van de begeleiding en hij heeft ook geleerd van de feedback die Stefan heeft gegeven op zijn lessen. Maar terugblikkend zegt hij ook dat hij niet heel veel van Stefan heeft geleerd *“hij gaf wel bruikbare tips en we konden ook wel met elkaar opschieten, maar ik heb er niet heel veel aan gehad. Sowieso heb ik niet veel geleerd meer, een beetje, omdat het toch weer een andere school was”*.

Esther zegt op het einde van het traject over de begeleiding *“Daar had ik heel wat aan, door met hem te praten kreeg ik echt een nieuwe kijk op van alles, ook op mezelf. Hij zorgde ervoor dat ik op een andere manier naar mijn lessen keek. Ik had er altijd wat aan, al was het maar om een andere visie te creëren op wat ik allemaal voor mogelijkheden heb”*. En dat is in het eerste interview heel anders, daar zegt ze over de begeleiding van Stefan *“Alles is onduidelijk. Ik ben helemaal verward. Het is fijn om kennis te maken maar als dit hem is ben ik bang dat ik niet veel van op ga steken. Ik mis echt nuttige dingen, zo’n gesprek ook, wat moet ik daar mee?”* Na de eerste week slaat het om en vind ze dat ze veel leert van Stefan, en dat hij haar veel steun geeft en helpt.

Epiloog

Noud besluit na dit traject toch voor een andere afstudeerrichting te kiezen dan de lerarenvariant. Hij gaat uiteindelijk wel in een educatieve functie werken voor een museum. Esther blijft na dit traject wel op de lerarenopleiding, maar gebruikt het opvolgende jaar om zich te verdiepen in een ander onderdeel. Ze verlengt hiermee haar opleidingstraject, maar maakt de opleiding uiteindelijk wel af en gaat ook in het onderwijs werken.

16. Traject Stefan-Thomas-Leo

1^e lijn begeleider van de school:

Stefan (♂, 59 jaar) is leraar beeldende vorming op een grote scholengemeenschap in een stad. De school kent een partnerschap voor Opleiden in de School met een drietal instituten voor lerarenopleidingen. Stefan is al 36 jaar werkzaam in het onderwijs en daarvan begeleidt hij meer dan 20 jaar leraren in opleiding. Hij doet dat want *“soms krijg je er iets voor terug, een nieuwe manier van aanpak, of nieuwe vakinhoudelijke ideeën”*. In de jaren dat hij begeleidt heeft hij diverse cursussen gedaan, onder meer voor begeleidingstechnieken, voor het geven van feedback en hij heeft een certificaat. Stefan vindt dat beeldende vorming vooral gaat over zelfstandig zijn; *zelf vrijheid zoeken, en experimenten uitvoeren*. Dit is zijn beeld voor het leren van de leerlingen en ook voor de leraren in opleiding; *ze moeten verder kijken dan het leren lesgeven*. Vorig schooljaar heeft hij Esther en Noud begeleid en dat was een neutrale ervaring. Hij hoopt dat het begeleiden van Thomas en Leo hem meer zal inspireren, want dat ik voor hem een belangrijke reden om begeleider te zijn.

Leraren in opleiding:

Thomas (♂, 20 jaar) is 3^e jaar leraar in de reguliere opleiding voor het vak beeldende vorming. Heeft vooraf de Havo afgerond en hij doorloopt de opleiding tot nu toe nominaal. Thomas is zeer positief over zijn vorige begeleider die heel vooruitstrevend onderwijs verzorgde en heel veel feedback gaf. Thomas is geïnteresseerd in nieuwe mogelijkheden voor ICT in het onderwijs. Verder hoopt hij dat hij zoveel mogelijk les kan geven, hij vindt het traject van 9 weken te kort en 6 of 7 lesuren per week te weinig. Hij hoop dat er in het traject mogelijkheden zijn om meer lessen te geven.

Leo (♂, 24 jaar) is 3^e jaar student van de reguliere opleiding tot leraar beeldende vorming. Na de Havo heeft hij een propedeuse van een andere lerarenopleiding gehaald. Daarna heeft hij een opleiding als illustrator gevolgd. Na deze opleiding is hij in de hoofdfase begonnen van de lerarenopleiding tot leraar beeldende vorming. Dit wordt zijn tweede leerwerktraject voor beeldende vorming en zijn vorige ervaring was zeer positief.

Afspraken

In het voorgaande jaar zijn er een aantal veranderingen geweest in de uitvoering van het OidS door onder meer de eerste accreditatietranche van opleidingsscholen. Zowel de school van Frans, als het instituut van de lerarenopleiding gaan niet mee in de eerste accreditatieronden. Zij blijven echter wel aangesloten bij de samenwerking en volgen de afspraken en de begeleidingsstructuur van de scholen en lerarenopleidingen die wel formeel gaan participeren in opleidingsscholen.

De afspraken zijn vastgelegd in een handleiding en houden in dat een leraar in opleiding in het derde jaar van de opleiding in ieder geval 7 uur per week onderwijs verzorgt gedurende negen weken en dat ze als het kan worden gekoppeld aan een stagepartner. Op de school is een begeleidingsstructuur georganiseerd die bestaat uit 2^e lijn begeleiders van de school en een 2^e lijn begeleider die de opleidingen vertegenwoordigt. Voor elke leraar in opleiding wordt een 1^e lijn begeleider georganiseerd die lesgeeft in hetzelfde vakgebied op de school. Daarnaast organiseert de lerarenopleiding voor beeldende vorming ook een eigen 1^e lijn begeleider die de studenten vanuit de opleiding begeleidt bij het leren op de werkplek.

De leraar in opleiding verzorgt lesactiviteiten in de klassen van de 1^e lijn begeleider. De leraar in opleiding hoort zijn leerdoelen vast te leggen in een stageplan, dat voorafgaand aan het traject moet worden goedgekeurd door de lerarenopleiding en dat moet dienen als richtlijn voor het leren op de werkplek. Tijdens het traject wordt de leraar in opleiding geacht reflectieverslagen te maken en die te

sturen naar de begeleiders van school en opleiding. Daarnaast moet de leraar in opleiding verschillende opdrachten van de opleiding uitvoeren. De begeleiding van deze taken wordt gezien als een taak van de beide 1^e lijn begeleiders. De formele beoordeling van de uitvoering van de opdrachten ligt bij de lerarenopleiding. De formele beoordeling van het leerwerktraject gebeurt op de werkplek en met de opleiding beeldende vorming is de afspraak dat de twee 1^e lijn begeleiders de beoordeling uitvoeren. In de afspraken over de samenwerking zoals die via het stagebureau gelden voor alle opleidingen, is er ook de afspraak dat een van de twee 2^e lijn begeleiders bij de beoordeling betrokken is. De beoordeling moet twee momenten kennen; een tussen- en een eindbeoordeling.

Data

De **data** die tijdens dit traject zijn verzameld bestaan uit 3 interviews met Stefan, 3 met Thomas, en 3 met Leo, een stageplan en een stagelogboek van Thomas, 2 kopieën van documenten met geschreven feedback van Stefan voor Thomas en 2 voor Leo, twee eindbeoordelingen van Stefan; 1 van Thomas en 1 van Leo. De interviews met de respondenten zijn gehouden in dezelfde weken.

Chronologische opbouw data	
1.	Stageplan Thomas
2.	Intv 1: in eerste week
3.	4 x schriftelijke feedback
4.	Intv 2: in vijfde week
5.	Eindevaluatie
6.	Intv 3; Na laatste week
7.	Logboek Thomas

Beschrijving per dimensie:

Formaliteit

- 1^e lijn school en opleiding actief,
- 2^e lijn school aanwezig en bij aanvang op achtergrond actief
- 2^e lijn begeleider opleiding georganiseerd maar niet actief
- Geen informele begeleiding

Er is 1^e en 2^e lijn begeleiding georganiseerd. Beide 1^e lijn begeleiders zijn actief, de 2^e lijn begeleider van de school is actief. De 2^e lijn begeleider van de opleiding is wel op papier georganiseerd maar niet betrokken bij dit traject. Thomas en Leo beschrijven geen betekenisvolle relaties buiten de georganiseerde begeleiding.

Keuzevrijheid

- Stefan: Begeleiderschap vrijwillig, Personen opgelegd**
- Thomas en Leo: Begeleiding verplicht, Stefan opgelegd en partner opgelegd.**

Stefan kiest om begeleider te zijn. Hij kiest niet voor de personen. Leo en Thomas konden een voorkeur aangeven op een lijst van beschikbare scholen. Deze school had hun beider voorkeur omdat het in dezelfde stad is als waar zij studeren. Ze hebben deze plaats toegekend gekregen en zijn zo aan elkaar gekoppeld. Zij kenden elkaar niet goed vooraf aan het traject. De 2^e lijn begeleider van de school nodigt hen na de koppeling via e-mail uit voor een eerste gesprek, dat is het moment waarop

Thomas en Leo elkaar ontmoeten. In dat gesprek wordt voor hun duidelijk dat Stefan hen gaat begeleiden en na het gesprek worden zij bij een rondje door de school voorgesteld aan Stefan.

Koppeling

Stefan, Thomas en Leo zijn enkel gematcht op vak

De koppeling is extern uitgevoerd op basis van een beschikbare plek voor het vak, en Stefan is als leraar voor hetzelfde vak de begeleider van de sectie op de school. Er is geen sprake van een bewuste koppeling op basis van kenmerken van begeleider of leraar in opleiding.

Doel van de begeleiding

Stefan is gericht op acquisitie en praktische ondersteuning.

Leo en Thomas noemen doelen t.a.v. acquisitie en praktische ondersteuning.

Thomas noemt bij aanvang waarden als doel.

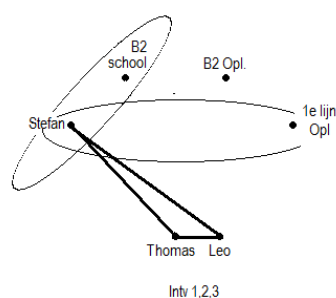
In de interviews noemen Thomas en Leo verschillende specifieke doelen voor de begeleiding ten aanzien van acquisitie en praktische ondersteuning.

	1	2	3
S	Acquisitie	Acquisitie	Acquisitie
	Praktische ondersteun.	Praktische ondersteun.	Praktische ondersteun.
T	Acquisitie	Acquisitie	Acquisitie
	Praktische ondersteun.	Praktische ondersteun.	Praktische ondersteun.
	Waarden		
L	Acquisitie	Acquisitie	acquisitie
	Praktische ondersteun.	Praktische ondersteun.	

Stefan noemt als doel voor begeleiden het ondersteunen van de lesactiviteiten van Thomas en Leo. Zij willen tijdens hun traject een serie van lessen uitvoeren waarin de leerlingen werken aan stop-motion-video. Stefan beschrijft hoe hij met praktische zaken zoals het regelen van voldoende camera's hun onderwijs wil ondersteunen. Verder noemt hij doelen ten aanzien van acquisitie van didactische vaardigheden rondom het opzetten van de lessen; bijvoorbeeld over de indeling van de lessen en over de manier van instructie geven. Thomas en Leo beschrijven eveneens doelen voor praktische ondersteuning bij het verzorgen van hun lessen, en feedback op de manier waarop ze dat doen. Thomas noemt daarbij specifiekere doelen dan Leo. Verder noemt Thomas bij het eerste interview ook waarden als doel van de begeleiding van Stefan: *zeggen wat ik goed doe en wat niet, dat ik duidelijk voor mezelf krijg waar ik nog aan kan verbeteren zeg maar*.

Constellatie

3 ontwikkelingsrelaties, 2 overlegrelaties



Uit de interviews blijkt een constante constellatie waarin Stefan voor Thomas en Leo een krachtige relatie is ter ondersteuning van hun ontwikkeling. De 1^e lijn begeleider van de opleiding is wel betrokken bij het traject, zij overlegt met Stefan en is betrokken bij de beoordeling. Thomas en Leo noemen haar echter niet als een betekenisvolle begeleider bij hun ontwikkeling op de school. De 2^e lijn begeleider van de school overlegt met Stefan, maar enkel bij de start en rond de beoordelingen. Hij is wel actief bij de start van het traject doordat hij de kennismaking uitvoert, maar verder speelt hij geen rol bij de activiteiten van Thomas en Leo. Thomas en Leo noemen elkaar als de krachtigste relatie. Terugkijkend zegt Leo over de koppeling aan een partner: *we hebben daar nog meer aan gehad dan aan Stefan. We gaven elkaar sowieso veel zicht op onze lessen want als ik dan mijn klas les gaf dan zat Thomas er ook bij en te kijken hoe het ging. En ik denk juist omdat je in hetzelfde schuitje zit, allebei dezelfde lessenserie hebt die je moet geven, allebei dezelfde klassen, allebei vwo 3. Ik denk dat je dan toch dieper kan nadenken over wat ging wel goed, wat ging niet goed, hoe kan ik het dan de volgende keer aanpakken omdat je dan echt samen met je eigen lessenserie bezig bent.*

Expertise

Stefan wordt door Thomas en Leo gezien als expert in vak en beroep.

Van Thomas en Leo ziet Stefan meer expertise in het lesgeven met ICT

Thomas: *hij is natuurlijk wel mijn stagebegeleider maar hij zegt zelf ook tegen ons van ja je kunt niet van mij verwachten dat ik jullie precies kan vertellen hoe je daarmee moet lesgeven. Het is gewoon een soort wederzijds proces om het zo te zeggen, hij vertelt over het omgaan met leerlingen precies, en wij van het werken met video.*

Thomas en Leo noemen de expertise van Stefan ten aanzien van het lesgeven zelf, de didactiek en het inschatten van de leerlingen. Stefan noemt de expertise van Thomas en Leo ten aanzien van het verzorgen van onderwijs waarin ICT en met name stop-motion-animatie centraal staat. Hij zegt dat hij daar niets van weet en is onder de indruk van wat zij daar mee kunnen.

Contact & Onderwerpen

Contact voor en na onderwijs met 3-en

Geen formeel vast moment

Traject	Contact	Onderwerpen
Wk 0-1	1 ^e kennismakingsgesprek op afspraak tussen 2 ^e lijn beg school en Thomas en Leo	over de plannen van Thomas en Leo voor de lessenserie die ze willen doen, en over de Gang van zaken op school. Afspraken over verwachtingen (roosters, aanwezigheid)
	Gesprek op afspraak in het BeVo-lokaal met Stefan, Leo en Thomas	Over gang van zaken; praktische zaken over lessen die Thomas en Leo willen verzorgen. Stefan: <i>"Hoe realistisch is het en dat hebben we even onder het mes gelegd. Er komen ook heel veel praktische dingen bij kijken natuurlijk."</i>
	Contact via e-mail van Thomas met Stefan	Over organisatie van de lessen.
Wk 2-5	Alle drie dagen dat Thomas en Leo aanwezig zijn hebben ze voor (±5 min) en na (±15 min.) de lessen van Thomas en Leo besprekingen over de lessen	Voorbespreken lessen, over verdeling organisatie en Stefan geeft tips en aanwijzingen. Na afloop kijken Stefan, Thomas en Leo terug. Stefan geeft feedback (ook schriftelijk) en Thomas en Leo ook aan elkaar.
	Contact via e-mail van Thomas	Over keuzen in de lessen en de voorbereiding. Praktische zaken regelen (bv camera's etc...)
Wk 6-9	Voor en na alle lessen die Thomas en Leo verzorgen	Bespreken lesvoorbereiding, uitwisselen ervaringen, bespreken prestaties, vragen beantwoorden, tips.

Sturing

Sturing door Stefan, Thomas en Leo.

Thomas en Leo sturen hun eigen lesactiviteiten en leerdoelen. Ze komen binnen met een sterke wens om lessen te gaan geven met ict en video en de school en Stefan volgen die wens met enthousiasme: *die jongen weten wat ze willen, spijkers met koppen slaan*. De begeleiding vindt plaats in de gesprekken rond deze lessen en die gesprekken kennen geen sterke sturing. Zo zegt Stefan over de gesprekken; *Geen agenda maar uit de losse pols*. Thomas zegt bijvoorbeeld over de loop van de nabespreking: *dat gaat toevallig Ja, dat wordt nooit van tevoren gezegd van jij begint nu met vragen stellen of ik begin, het is gewoon heel ja, gesprek neemt gaandeweg gewoon een normale vorm aan*.

Thomas en Leo stellen dat Stefan sowieso niet erg sturend is als persoon. Leo zegt bijvoorbeeld: *Stefan is toch een soort van afwachterende begeleider waarbij je zelf toch meer je ding moet doen en meer aan hem moet vragen of iets voorstellen en dat hij dan daarop reageert*.

Stefan wordt wellicht niet gezien als een sturend persoon, maar tussen Leo en Thomas is ook veel verschil. Zowel Stefan als Leo stellen dat Thomas meer aanstuurt op bepaalde gesprekken, op bepaalde onderwerpen, of op momenten van contact. Stefan stelt dat hij in gesprekken Leo moet sturen tot het geven van een reactie op feedback, waar Thomas wel meteen reageert. Leo zegt hierover bijvoorbeeld: *dat ging weer via Thomas. We zouden hier sowieso heen gaan en wij hadden in onze agenda staan dat we dat gisteren doen. Toen had Thomas toch nog even gebeld om te checken hoe het zat en zo en toen liet hij me weten dat Stefan dacht dat het pas volgende week zou zijn*.

Functies

Stefan geeft als leermeester regelmatig feedback

Als gastheer ondersteunt Stefan de lesactiviteiten

	1	2	3
Stefan	gastheer	gastheer	gastheer
		leermeester	leermeester
Thomas	gastheer	gastheer	gastheer
		leermeester	leermeester
Leo	gastheer	gastheer	gastheer
		leermeester	leermeester

Stefan functioneert als leermeester via het geven van feedback op de lesvoorbereidingen en lessen. Hij geeft ook schriftelijk feedback: *Wat ik zie gebeuren. Elke vijf minuten even een opmerking opschrijven. Zo laat is Thomas dit gaan doen, zo laat is hij begonnen met opruimen en daar tussendoor ook dit en dat*. Daarnaast is Stefan bezig met het wijzen van de weg in de school en het ondersteunen van de lessen. Hij zorgt dat alle spullen en ruimten geregeld zijn als Thomas en Leo hun lessen komen geven.

Beoordeling

Stefan beoordeelt, 1^e lijn begeleider leidt beoordelingsgesprek; goed bij tussen en eindevaluatie

Er zijn twee gezamenlijk beoordelingsgesprekken met vieren; Stefan, Thomas, Leo en de 1^e lijn begeleider van de opleiding. Bij beide beoordelingen wordt in dit gesprek vastgesteld dat het goed gaat. Stefan maakt 'een kort woordrapportje' na het tussenbeoordelingsgesprek en stuurt dat naar de opleiding. Bij de eindbeoordeling is er door Stefan eveneens geen beoordeling vooraf gemaakt. Maar

de 1^e lijn begeleider van de opleiding sluit het traject er toch mee af. Thomas beschrijft: *nou vorige week hadden we dus eindbeoordelingsgesprek en toen kwam dus M onze stagebegeleider van de school langs met Stefan erbij en Leo dan en normaal gesproken is het zo dat van tevoren een woordrapport geschreven moet worden door Stefan de stagebegeleider over ons beiden waar wij dan weer een reactie op moeten schrijven zodat M het kan beoordelen, daarna kan kijken. Alleen we hadden die formulieren al een week van tevoren aan Stefan gegeven en gezegd nou dat moet je invullen voor als M komt maar hij was dus ziek en tijdens het gesprek van de beoordeling had hij de formulieren niet bij zich dus dat was wel een beetje jammer maar M vond het niet zo heel erg want hij kon natuurlijk wel gewoon mondeling vertellen wat zijn conclusies waren over onze stage en dat ging wel goed. En het formulier als hij dat heeft gegeven dan kunnen wij het gewoon met het verslag bij invoeren*

Oordelen

Oordelen negatief, neutraal, en positief.

Stefan zegt in de eerste week *jongens met pit en jongens die wat willen. Ik mag wel zeggen in tegenstelling tot vorig jaar.* Hij blijft het hele traject positief over hen, maar is over de openheid van Thomas positief en minder over de openheid van Leo. Hij zegt bijvoorbeeld: *Leo houdt iets meer afstand, die is meer gesloten.* Als leraren in opleiding vindt Stefan ze talentvol. Hij is positief over hun functioneren, en positief over de manier waarop de begeleiding verloopt.

Thomas ziet Stefan als een traditionele leraar: *iemand van de oudere stempel dan wat betreft de manier van lesgeven.* Thomas zegt weinig over Stefan als persoon, hij vindt het een *relaxte man*. Over Stefan als begeleider is hij in het begin wat negatief als hij hem vergelijkt met de vorige begeleider: *maar de stagebegeleider van vorig jaar was heel geordend en die schreef ook elke week een soort verslagje en wat ze wel en niet goed vond, een soort reflectieverslag elke week op een A4-tje of meerdere A4-tjes zelfs. En dat is natuurlijk het andere uiterste, dat is wel heel ideaal als je zo'n begeleider hebt en wat dat betreft is Stefan wel iets terughoudender als begeleider (...) minder geordend ook.* Hij noemt hem zelf tijdens het tweede interview *slordig*. Maar in het laatste interview is hij terugkijkend positief over Stefan als begeleider: *als stagebegeleider goed dat hij niet alleen maar dingen aankaart bij de stagiaires maar ook gewoon naar ze luistert en van hun informatie oppikt (...) het was ook fijn dat hij zich juist in de les heel afzijdig hield en ook zich amper bemoeide met onze lessen en ook gewoon af en toe de klas uit liep. En ook toen hij ziek was hebben wij gewoon zijn klassen overgenomen terwijl eigenlijk er een vervanger moest komen.*

Leo is neutraal en positief over Stefan. Hij vindt hem een goed maar wat ouderwetse leraar. En is positief over het vertrouwen en de ruimte die Stefan geeft: *toch een beetje een soort van afwachtende begeleider waarbij je zelf toch meer je ding mag doen.*

Klik

Klik begint neutraal met beiden, en wordt steeds positiever.

Bij de start zijn ze alle drie neutraal over de klik. Hun eerste indruk is positief, maar de toelichting over de klik is neutraal. Zo is Stefan enthousiast over hun plannen, maar vraagt zich af of het wel allemaal realistisch is en Thomas en Leo vragen zich af of ze wel goed bij elkaar passen omdat ze les willen geven met ict en Stefan vrij traditioneel lesgeeft. Maar gaandeweg zijn ze positiever, zo zegt Thomas halverwege: *Ik denk dat zijn visie als docent me toch wel aanspreekt. En dat bij ons niet alleen maar ziet als dat zijn die stagiaires en die moet ik vertellen hoe ze het moeten doen maar dat we gewoon, echt ja goed contact hebben. Hij kijkt naar hoe wij het aanpakken en hij neemt zelf ook dingen mee van hoe wij het doen in plaats van dat het allemaal van een kant komt.* Bij het laatste interview zeggen ze alle drie dat er wel een goed klik is ontstaan. Gevraagd om een toelichting blijkt dat moeilijk te verwoorden. Thomas geeft bijvoorbeeld als antwoord op de vraag waarom hij denkt dat het toch goed klikte: *Lastig om toe te lichten. Tja... Ja, ik denk van wel....Ook omdat daar vanaf het begin...dat we gelijk al aankwamen met onze eigen plannen, onze eigen lessenserie en dat hij toen ook al liet zien dat hij vond dat wij veel initiatief toonden en veel ideeën hadden...zeg maar... terwijl vergelijkend met andere stagiaires die hij eerst had vertelde hij dat die kwamen met niks en ja*

vergeleken met hun vond hij ons veel beter, veel zelfstandiger om het zo te zeggen, veel meer initiatief nemen. En ik denk dat het daarom ook is dat hij ons ook vraagt om feedback, dat hij van ons ook daarom wel wil weten van nou wat vond je van de les.

Opbrengst

Positief voor Stefan: welbevinden en acquisitie

Positief voor Thomas: acquisitie, praktische ondersteuning en welbevinden

Positief voor Leo: acquisitie en praktische ondersteuning

Geen negatieve opbrengst van de begeleiding

Stefan heeft door de begeleiding geleerd over lesgeven met ict en video. Het heeft hem geïnspireerd om daar zelf ook meer mee te gaan doen. Verder vond hij het traject prettig verlopen.

Leo zegt dat Stefan heeft geholpen om de lessen uit te voeren en dat hij daardoor ook heel veel van de lessen geleerd heeft. En door de feedback en de nabesprekingen heeft hij van Stefan veel geleerd over het lesgeven. Maar hij zegt ook dat hij nog meer van Thomas heeft geleerd dan van Stefan.

Thomas beschrijft dat hij veel van Stefan heeft geleerd over het lesgeven zelf. Hij noemt als voorbeeld: *Bijvoorbeeld met de inleiding van de les, dat was dan vooral in het begin van de stage, toen vond hij dat ik te snel echt begon met lesgeven, dat ik te snel aan de klas vroeg om stilte zeg maar, dat ik ze eerst een paar minuten moet laten uitwaaien dat ze rustig op hun plek kunnen gaan zitten, dat ze nog even met elkaar kunnen praten en dat ik dan pas begin met mijn les, dat heeft hij dan aangekaart. Want op het moment dat je begint met de les dan zitten leerlingen nog met te veel activiteiten in hun hoofd omdat ze bijvoorbeeld net uit de pauze komen en dan moeten ze gaan zitten en dan moeten ze stil zijn terwijl ze liever gewoon even uit willen wapperen en dan hebben ze ook meer aandacht voor je als je begint met de inleiding. Dat was dan een voorbeeld wat hij gaf wat ik dan eventueel zou kunnen veranderen. Dat heb ik later ook toegepast en ik heb ook gemerkt dat dat wel werkt.* Verder noemt Thomas ook de ruimte en het vertrouwen dat hij van de begeleiding van Stefan heeft ervaren, dat heeft gezorgd dat hij veel kon leren.

Tenslotte

In het laatste gesprek wordt gevraagd of de respondenten het idee hebben dat het onderzoek van invloed is geweest op de begeleiding. Thomas zegt daarop: *ik vond het wel grappig dat hij normaal gesproken wel feedback gaf maar dat was meer van wat vond je er zelf van, en nou ik vond dit en dat wel goed en dat vond ik niet goed. En op een gegeven moment kwam hij in een keer met het idee dat hij mij echt liet nadenken van 'wat vond je zelf een positief punt' en vroeg hij ineens om eigen reflectie. Misschien was dat eigen initiatief of misschien kwam het door het interview dat jij net met hem had gehad... misschien dat hij toen meer heeft nagedacht van wat is precies mijn rol als begeleider maar dat weet ik niet zeker.*

Epiloog

Thomas en Leo ronden het opvolgende jaar hun opleiding af en vinden na hun afstuderen een aanstelling. Stefan is blijven begeleiden.

B1: Interviewprotocol (H4)

- Inleiding:
- Onderzoek naar begeleiden bij werkplekleren
 - Onderzoek voor eigen promotietraject → Geen terugkoppeling naar school of opleiding
 - Gesprek wordt opgenomen en anoniem uitgewerkt
 - Alle antwoorden zijn goed; voel je vrij om te zeggen wat je wil of te vragen als je iets niet begrijpt

1. Kenmerken: geslacht / leeftijd / (voor)opleiding

2. Vak/Studie/Functie: (doorvragen op taken, trainingen, ervaring)

3. Onderwerp 1: Werkplekleren.

Centrale vraag: Hoe ziet het werkplekleren eruit?

- Letten op:*
- taalgebruik (opleidingsjargon)
 - organisatie (afwijken van)
 - wat doet student

4. Onderwerp 2: Begeleiding

Centrale vraag: Hoe gaat de begeleiding van het werkplekleren

- Letten op:*
- taalgebruik (opleidingsjargon)
 - wie/wat is geregeld
 - wie doet wat
 - sturing
 - spanning tussen opleiding-school-student

5. Onderwerp 3: Beoordeling

Centrale vraag: Hoe gaat de beoordeling van het werkplekleren

- Letten op:*
- taalgebruik (opleidingsjargon)
 - rol begeleider
 - Opleidingseisen vs schooleisen

6. Afsluiting:

- Zijn alle belangrijke zaken besproken?
- Wil je nog ergens op terugkomen?
- Wat vind je van interview?

B2: Interviewprotocol (H5)

Interview richtlijn 1e lijn begeleider school

Kenmerken:

Lftd

Gesl: m/v

Vak

Functie

Taak: begeleiden / beoordelen

Jr in ondw

Aantal stdntn beg.

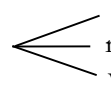
Opleiding

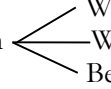
training(en)

1^e intv.

Verloop 1^e kennismaking

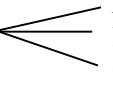
Indruk van lio / Klik

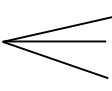
Verwachting  prestaties lio
relatie
verloop

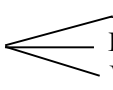
1^e activiteiten  Wat al gedaan?
Wat van plan?
Bedoeling?

Nog belangrijk zaken vergeten?

Intv.2/3/4

Hoe is begeleiding gegaan  Activiteiten (wat heb je gedaan?/ beoordeling)
Bedoeling (waarom?)
Opbrengst (waartoe heeft geleid?)

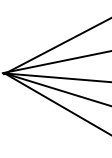
Hoe kijk je nu naar begeleiding  Relatie (goed/slecht; klikt wel/niet)
Motivatie (evt problemen met?)
Beeld van lio (prestaties/problemen/capaciteiten)

Hoe nu verder gaan  Activiteiten (veranderingen?/ beoordeling)
Doel begeleiding (wat wil je bereiken)
Verwachting (prestaties/problemen)

Nog belangrijk zaken vergeten?

Eind intv

Hoe is begeleiding gegaan  Activiteiten (wat heb je gedaan?/beoordeling)
Bedoeling (waarom?)
Opbrengst (waartoe heeft geleid?/beoordeling)

Overall reflectie  Typering begeleiding (makkelijk/prettig)
Verloop (zoals verwacht?)
Leren van student (tevreden over prestaties?)
Eigen ontwikkeling (als docent / als begeleider)
Relatie met student

Interview richtlijn lio

Kenmerken:

Lftd

Gesl: m/v

Vak

Vooropl

Aant. stages

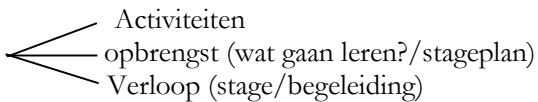
Verloop opleiding

1^e intv

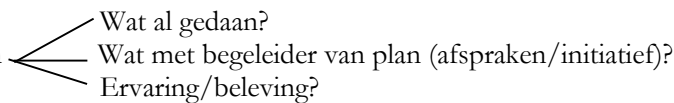
Vorige ervaringen (beleving bijdrage begeleiding)

Verloop 1^e kennismaking

Indruk Begeleider (klik?)

Verwachting 

- Activiteiten
- opbrengst (wat gaan leren?/stageplan)
- Verloop (stage/begeleiding)

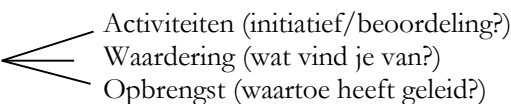
1^e activiteiten 

- Wat al gedaan?
- Wat met begeleider van plan (afspraken/initiatief?)
- Ervaring/beleving?

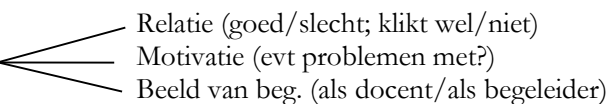
Nog belangrijk zaken vergeten?

Intv.2/3/4

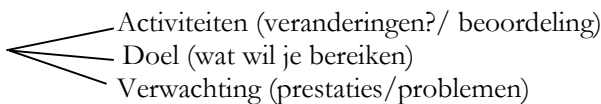
Activiteiten stage (hoe is het gegaan afgelopen tijd/beleving)

Hoe is begeleiding gegaan 

- Activiteiten (initiatief/beoordeling?)
- Waardering (wat vind je van?)
- Opbrengst (waartoe heeft geleid?)

Hoe kijk je nu naar begeleiding 

- Relatie (goed/slecht; klikt wel/niet)
- Motivatie (evt problemen met?)
- Beeld van beg. (als docent/als begeleider)

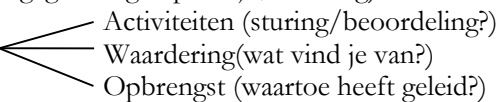
Hoe nu verder gaan 

- Activiteiten (veranderingen?/ beoordeling)
- Doel (wat wil je bereiken)
- Verwachting (prestaties/problemen)

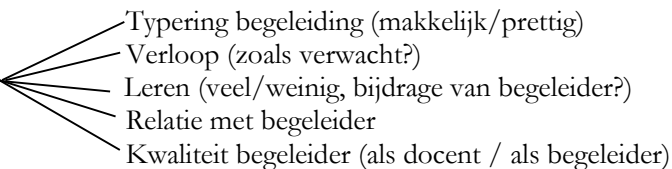
Nog belangrijk zaken vergeten?

Eind intv

Activiteiten stage (hoe is het gegaan afgelopen tijd/beleving)

Hoe is begeleiding gegaan 

- Activiteiten (sturing/beoordeling?)
- Waardering(wat vind je van?)
- Opbrengst (waartoe heeft geleid?)

Overall reflectie 

- Typering begeleiding (makkelijk/prettig)
- Verloop (zoals verwacht?)
- Leren (veel/weinig, bijdrage van begeleider?)
- Relatie met begeleider
- Kwaliteit begeleider (als docent / als begeleider)

Nog belangrijk zaken vergeten?

B3: Coderingslijst (H5)

1. Formaliteit

- 1.1(A) 1^e school aanwezig (actief)
- 1.2(A) 2^e school aanwezig + actief
- 1.3(A) 2^e opleiding aanwezig + actief
- 1.4(A) 1^e opleiding aanwezig + actief
- 1.5 informele begeleiding
- 1.X Anders

2. Keuzevrijheid

- 2.0.0.0 begeleiding opgelegd / persoon opgelegd / partner opgelegd
- 2.1.0.0 begeleiding vrijwillig / persoon opgelegd / partner opgelegd
- 2.1.1.0 begeleiding vrijwillig / persoon gekozen / partner opgelegd
- 2.1.1.X begeleiding vrijwillig / persoon gekozen / geen partner
- 2.A Anders

3. Koppeling

- 3.0 niet gematcht
- 3.1 wel gematcht
- 3.A Anders

4. Doel

- 4.0 geen doel

Persoon

- 4.1 Acquisitie
- 4.2 Transformatie
- 4.3 Praktische ondersteuning
- 4.4 Waarderen (Evaluatie/oordelen/bevestigen)
- 4.5 Voorbereiden
- 4.6 Beschermen

Organisatie

- 4.7 Onderwijsverbetering
- 4.8 Personele voordelen (nu of straks)

Anders

- 4.A anders

5. Constellatie (wie en hoe sterk is band)

- | | |
|-------------------------------------|--|
| Zwak: klein | Krachtig: Kapitaal + vet |
| 1s-l zwak 1 ^e school-lio | 2S-L krachtig 2 ^e lijn beg school-lio |
| c-l zwak collega-lio | L-L krachtig Lio-Lio |

Overleg door Ov: 2eS-1eS

Ov:2eS-1eS | Ov:2eO-1eS | Ov:2eO-2eS | Ov:1eS-Col | Ov: 2eS-2eO-1eS

6. Expertise van

- 6.1.* Begeleider
- 6.2.* Lio
- 6.A Ander

op

- 6.*.1 vak
- 6.*.2 beroep
- 6.*.3 begeleiding
- 6.*.4 opleiding
- 6.*.5 Levenservaring

7. Contact

7.0.0.0.0 geen
7.1.*.* af en toe
7.2.*.* Regelmatig
7.3.*.* Dagelijks
7.A Anders

als

7.*.1.* afspraak (rooster)
7.*.2.* rondom onderwijs
7.*.3.* in pauze's/wandelgang
7.*.4.* als noodzaak/behoefte
7.*.5.* e-mail

Hoe

7.*.*.1 afgezonderd
7.*.*.2 tussen collega's
7.*.*.3 tussen leerlingen

8. gespreksonderwerpen

8.1 Gang van zaken op school (*wie wat waar hoe*)
8.2 prestaties lio
8.3 persoonlijkheid/karakter lio
8.4 ervaringen delen
8.5 Vragen beantwoorden
8.6 privé zaken
8.7 Tips & suggesties
8.8 Ditjes en datjes (vakantie, huis, familie)
8.9 Leerdoelen
8.10 Opdrachten van opleiding
8.A Anders

9. Sturing door

9.1.* 1e school
9.2.* Lio
9.3.* School
9.4.* Opleiding
9.5.* Beoordeling
9.6.* Niemand
9.7.* 2e school
9.8.* 2e opleiding
9.A Anders

op

9.*.1 (les)activiteiten lio
9.*.2 planning lio
9.*.3 gedrag lio
9.*.4 leerdoelen lio
9.*.5 activiteiten beg
9.*.6 gedrag beg
9.*.7 contact

10 Functies

Technische	Psychosociale	Rolmodel	Anders
G gastheer	R raadgever.	Rol rolmodel	A
L leermeester			

11. Beoordeling

11.0.*.* 1eS geen formele beoordelaar
11.1.*.* 1eS bijdrage aan beoordeling
11.2.*.* 1eS enige beoordelaar
11.A Anders

moment

11.*.T.* tussenbeoordeling
11.*.E.* Eindbeoordeling

Uitkomst

11.*.*.+ positief
11.*.*./ twijfel
11.*.*.- negatief

12. Oordeel

12.0.*.* Geen oordeel
12.1.*.* 1e lijn School
12.2.*.* Lio
12.A Anders

waarde

12.*.*.+ positief
12.*.*./.* neutraal
12.*.*.-.* negatief

over

12.*.*.1 prestaties
12.*.*.2 persoon
12.*.*.3 relatie
12.*.*.4 ontwikkeling/groei

13. Klik

13.- slecht
13./ Neutraal
13.+ goed
13.A Anders

14. Opbrengst, waarde, voor wie, wat

14.+.*.* positief	14.*.1.* voor lio	14.*.*.1 acquisitie
14.-.*.* negatief	14.*.2.* voor 1 ^e S	14.*.*.2 Transformatie
14.A Anders	14.*.3.* voor school	14.*.*.3 Praktische ondersteuning
		14.*.*.4 Welbevinden
		14.*.*.5 dagelijkse activiteiten
		14.*.*.6 carrière / personeel